Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

3

# GIORNATA DELLA RICERCA 2021 DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Volume I

A cura di
Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo

RomaTrE-Press
2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

**1.** M. Fiorucci, *Educazione, costituzione, cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca,* 2020
**2.** V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipertimentale ai tempi del Covid-19,* 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

3

# GIORNATA DELLA RICERCA 2021 DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Volume I

A cura di
**Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo**

RomaTrE-Press
2023

*Direttore della Collana:*
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*
Anna Aluffi Pentini, Università Roma Tre
Valeria Biasci, Università Roma Tre
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Lidia Cabrera, Universidad de La Laguna
Rosa Capobianco, Università Roma Tre
Antonio Cocozza, Università Roma Tre
Carmela Covato, Università Roma Tre
Luca Diotallevi, Università Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Fridanna Maricchiolo, Università Roma Tre
Susanna Pallini, Università Roma Tre
Paola Perucchini, Università Roma Tre
Vincenzo Antonio Piccione, Università Roma Tre
Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada
Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante

Il Comitato Scientifico è costituito da componenti del Dipartimento che svolgono ruoli istituzionali (Vicedirettori, Coordinatori delle Commissioni Ricerca e Laboratori, Didattica, Terza Missione, Editoriale, Coordinatore del Dottorato di ricerca, Coordinatori dei Corsi di Studio) può in ogni momento stabilire l'inserimento di ulteriori membri che presentino una chiara e riconosciuta competenza scientifica nelle aree di interesse della collana.

*Coordinamento editoriale:*
Gruppo di Lavoro *Roma Tre*E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

*Caratteri tipografici utilizzati:*
BaskervilleBT, Futura, TwCenMT, Univers condensed (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Symbol, Times New Roman (testo)

*Edizioni: Roma Tre*E-Press©
Roma, agosto 2023
ISBN: 979-12-5977-217-6

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tre*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

*Collana*

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:
– presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
– promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e trandisciplinari;
– accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
– offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
– pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

# Indice

Prefazione 13

SEZIONE 1
PROCESSI EDUCATIVO-FORMATIVI, DISPOSITIVI E COMPETENZE PER L'INCLUSIONE 15

1. Narrazione e "disabilità". L'approccio della socioanalisi narrativa in una esperienza di formazione e ricerca presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria (di *Bocci F., Gueli C., Guerini I.*) 17
2. Improvvisare la forma. Il Jazz per la formazione delle competenze trasversali (di *Caggiano V., D'Amante M.F.*) 31
3. Scuola dell'infanzia e lingue straniere: il fattore età nell'apprendimento linguistico (di *Castorina A.*) 41
4. Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione (di *De Angelis B.*) 53
5. Le competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile (di *Di Rienzo P., Angeloni B., Serra G.*) 67
6. Analisi di corrispondenze epistolari, potenzialità di ricerca di un genere testuale (di *Geat M.*) 79
7. Progettazione e leadership educativa nei Servizi per l'infanzia (di *Giuliani A.*) 91
8. ePortfolio in prospettiva lifelong, lifewide, lifedeep learning: dal contesto formativo al mondo del lavoro (di *La Rocca C., Casale E.*) 103
9. Ristrutturazione della didattica. Materiali e strategie per i corsi di Lingua e Traduzione Inglese. *Task Based Learning, Flipped Classoroom* nella didattica della lingua straniera (di *Luppi F.*) 119
10. Prospettive per la qualificazione del sistema integrato di istruzione 0-6 anni nel periodo post-emergenziale. Esiti di una ricerca esplorativa sul campo (di *Moretti G., Morini A.L., Briceag B.*) 131
11. Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio (di *Piccione V.A.*) 145

12. L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado (di *Rizzo A.L., Corsini C., De Angelis B., Martín E.C., Sapuppo F., Traversetti M.*) 157
13. In principio erat scriptum? (di *Svolacchia M.*) 171

SEZIONE 2
DIMENSIONI STORICHE E SOCIALI DEGLI APPRENDIMENTI E MUTAMENTO SOCIOCULTURALE 187

1. Processi di apprendimento tra sostenibilità e inclusione. Reggio Calabria nel Global Network of Learning Cities Unesco (di *Azara L., Leproni R.*) 189
2. Word and utopia in Gianni Rodari. *Re*reading Gianni Rodari's 100 Years from his Birth (di *Barsotti S., Lepri C.*) 199
3. Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento (di *Borruso F.*) 209
4. Giovani e aree interne, due nozioni problematiche per le geografie dei luoghi e delle vite al margine (di *Carbone V., Di Sandro M.*) 219
5. Il profilo identitario della scuola italiana tra pedagogia vivente e ricerca scientifica sostenibile (di *Chistolini S.*) 233
6. Mobilità giovanile e disuguaglianze (di *Giardiello M.*) 243
7. Una storia di contatti e movimenti. Cultura una e tradizioni orali nella scuola primaria (di *Neri Macchiaverna F.*, *Millán Gasca A.*) 255
8. Matematica fra le dita: invenzione e innovazione nel gioco dei piccoli cubi *Initiateur Mathématique* (1910) di Jacques Camescasse (1869-1941) (di *Panichelli V.*, *Millán Gasca A.*) 271
9. La didattica postpandemica e l'interazionismo simbolico. Una noterella (di *Tedesco L.*) 281
10. Genitorialità istituzionale e tutela emozionale, affettiva e somatica nei padri separati e benessere dei figli (di *Villanova M.*, *Lacerenza R.M.*) 285

SEZIONE 3
PRATICHE E PROSPETTIVE DELL'ACCOGLIENZA 301

1. #ioaccolgo. Il ruolo degli operatori nelle pratiche di intervento sociale per richiedenti asilo e rifugiati (di *Accorinti M., Peris Cancio L.F.*) 303
2. Lo sviluppo del vocabolario espressivo dei bambini immigrati di età prescolare (di *Bello A., Ferraresi P., Perucchini P.*) 317

3. *Super-precarietà* dell'assistente sociale e impatto dell'emergenza sindemica da Covid-19 (di *Bilotti A.*) 329
4. Il concetto di attivazione negli interventi per il contrasto della povertà realizzati dagli assistenti sociali. Uno studio di caso su Roma (di *Burgalassi M., Tilli C.*) 343
5. Dialogo interreligioso e laicità. Un percorso di ricerca (di *Casavecchia A.*) 355
6. La valorizzazione delle competenze degli immigrati (di *Angeloni B.*, *Di Rienzo P.*) 369
7. Intercultura e inclusione a Roma: mappatura dei bisogni e ideazione di servizi pubblici innovativi (di *Gammaitoni M.*) 383
8. Fare Rete e Orientare-FARO: un progetto FAMI per promuovere l'inclusione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi e la costruzione di una rete territoriale per l'orientamento (di *Margottini M., De Carlo F.*) 395
9. "Classificare è dominare". Genealogie insolenti a partire da Albert Memmi' (di *Pompeo F.*) 409

SEZIONE 4
SPERIMENTAZIONI, METODOLOGIE E STRUMENTI 421

1. Educazione permanente come stile di vita: metodi autobiografici (di *Aleandri G., Fiorentini C.*) 423
2. Ricerca Intervento, Consulenza pedagogica e supervisione: una base per il tirocinio formativo degli educatori socio-pedagogici (di *Aluffi A.*) 439
3. Il ruolo dei Servizi di Orientamento *in itinere* nel prevenire e/o ridurre il drop-out universitario: recenti indagini empiriche (di *De Vincenzo C.*, *Biasi V.*) 449
4. Misura dell'accordo tra valutazioni espresse su una scala qualitativa ordinale o nominale (di *Bove G.*) 465
5. Studiare e lavorare nei servizi sociali e di cura. Una ricerca empirica nel dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre (di *Carbone V., Orlando A.*) 473
6. La lettura strategica e il questionario "Dimmi come leggi". La taratura dello strumento in tutti gli ordini scolastici come strumento di autovalutazione per la progettazione di percorsi didattici nella comprensione del testo scritto (di *Castellana G.*) 487
7. Valutare le competenze degli studenti: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio (di *Ciraci A.M.*) 501
8. Indagine sulla supervisione professionale di pedagogisti e educatori socio-pedagogici (di *Olivieri F.*) 515

9. Un intervento di sostegno psicosociale ai genitori di bambini pretermine secondo il metodo Brazelton (di *Tazza C.*, *Pallini S.*) 531
10. *Serious games* nel campo educativo e formativo: aspetti teorici e applicativi (di *Giacchi I., Fusco F.,, Vitiello M.C. Vecchio G.M.*) 541
11. Educare alla prosocialità nella scuola primaria: risultati della sperimentazione del programma CEPIDEAS Junior in Italia e Colombia (di *Vecchio G.M., Pallini S., Russo M.T., Ruiz Garcia M., Uribe Tirado L., Zava F.*) 555

Autori 571

# Prefazione

Massimiliano Fiorucci e Paola Perucchini[1]

È con particolare soddisfazione che, con cadenza biennale, organizziamo la *Giornata della Ricerca* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. E con altrettanto compiacimento presentiamo questo volume con i contributi alla *Giornata della Ricerca 2021*, che come il precedente costituisce una finestra sulle ricerche realizzate dai componenti del Dipartimento. Vengono qui raccolti 43 lavori originali scritti da 45 ricercatrici e ricercatori del Dipartimento, che presentano gli studi svolti nel periodo 2019/2021.

Già dallo scorrere dell'indice si coglie la poliedricità delle ricerche presentate e il carattere multidisciplinare e interdisciplinare delle stesse con l'utilizzo di diverse metodologie di indagine: storica, teorica, empirica e sperimentale nelle loro diverse declinazioni. Ciò rispecchia la natura stessa del Dipartimento e delle sue linee di ricerca, che comprendono sia i temi classici sia quelli più attuali dell'educazione e della formazione sia quelli al confine con le discipline umane e sociali (sociologiche, antropologiche, psicologiche, storiche, filosofiche, linguistiche, artistico-espressive e giuridiche), il cui contributo arricchisce l'analisi della complessità dei fenomeni educativi e formativi.

Le sezioni del volume danno conto di questa ricca articolazione multidisciplinare del Dipartimento e riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, l'inclusione, i mutamenti socio-culturali, i diversi fenomeni collegati all'immigrazione, i dispositivi didattici, gli strumenti, le metodologie e le sperimentazioni.

La *Giornata della Ricerca* così come il volume sono un modo per dar conto pubblicamente degli esiti delle ricerche svolte dai componenti del Dipartimento e costituiscono al contempo una azione di documentazione ai fini dell'autovalutazione delle attività di ricerca. Il Dipartimento, nel periodo 2019/2021, ha realizzato un importante investimento per la ricerca anche con fondi propri, finanziando – in 3 anni – 12 progetti biennali con il coinvolgimento di 51 membri del Dipartimento e 129 studiosi per attività di ricerca individuale.

Analizzando le informazioni raccolte nelle relazioni scientifiche riferite alle ricerche che si sono svolte negli anni 2018 e 2019 si ricavano dati interessanti

[1] Al momento dello svolgimento della Giornata della Ricerca nel 2021 Massimiliano Fiorucci era Direttore del Dipartimento di Scienze della formazione e Paola Perucchini era Coordinatrice della Commissione Ricerca e laboratori; con riferimento a questi rispettivi ruoli firmano la prefazione.

circa gli esiti della ricerca dipartimentale: i 47 progetti finanziati hanno visto il coinvolgimento anche di ricercatori di altre istituzioni, assegnisti di ricerca e dottorandi. I fondi ricevuti hanno permesso di finanziare o cofinanziare 24 assegni di ricerca e 13 contratti di ricerca. Il 20% dei progetti finanziati ha avuto carattere interdisciplinare e il 15% il coinvolgimento di partner stranieri. Nel complesso sono state realizzate, in riferimento alle ricerche finanziate, 180 pubblicazioni e 131 iniziative di disseminazione. Questi dati documentano la qualità degli esiti della ricerca dipartimentale che non sempre viene rilevata attraverso i parametri attualmente adottati dall'ANVUR.

L'attività del Dipartimento di Scienze della Formazione si accresce anche attraverso il contributo di assegnisti e dottorandi. Alla presentazione dei loro studi è dedicato un volume che esce in contemporanea al presente sempre nella collana Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione e a cui si rimanda per conoscere più da vicino le ricerche di queste ricercatrici e ricercatori.

Quella finanziata dal Dipartimento non è l'unica attività di ricerca realizzata dai sui membri: vari sono i progetti che usufruiscono di fondi ottenuti a livello locale, nazionale e internazionale, come anche sono svolti molti studi che non ricevono finanziamenti. L'intera attività di ricerca del Dipartimento trova testimonianza, oltre che in questo volume, nelle numerose pubblicazioni scientifiche a cui si può accedere attraverso l'Anagrafe della ricerca sul sito dell'Università Roma Tre.

Nell'augurarci che i lavori presentati possano essere oggetto di interesse non solo degli esperti del settore ma anche degli studenti dei corsi di studio del Dipartimento, ringraziamo per il lavoro svolto le curatrici e i curatori, i componenti della Commissione Ricerca e Laboratori del Dipartimento e il personale tecnico-amministrativo che rende possibile la realizzazione della ricerca dipartimentale.

SEZIONE 1

# PROCESSI EDUCATIVO-FORMATIVI, DISPOSITIVI E COMPETENZE PER L'INCLUSIONE

# 1.
# Narrazione e "disabilità". L'approccio della socioanalisi narrativa in una esperienza di formazione e ricerca presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria

Fabio Bocci, Carla Gueli, Ines Guerini[2]

## 1. Introduzione

Nel presente contributo illustreremo nella loro essenzialità i presupposti teorici, le procedure e gli esiti, con le dovute riflessioni, di una esperienza di formazione e ricerca condotta nell'anno accademico 2021-2022 nell'ambito delle attività formative dell'insegnamento di *Pedagogia Inclusiva e Disability Studies* (*PIDS*) collocato al IV anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria (SFP) del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF), Università Roma Tre.

Quella qui descritta riprende e rilancia, arricchendola ulteriormente, una precedente e analoga esperienza condotta dagli autori con un gruppo di educatori in formazione frequentanti l'insegnamento di *Pedagogia Speciale* del CdL in Scienze dell'Educazione del medesimo Dipartimento (Gueli e Bocci, 2021).

Come illustreremo meglio più avanti, l'attività proposta come momento di formazione e ricerca ha visto il coinvolgimento diretto di studentesse e studenti che (all'inizio delle lezioni) sono state/i invitate/i in primo luogo alla narrazione del loro primo personale incontro *con la disabilità* in una cornice istituzionale e, successivamente (nel secondo semestre, all'incirca a tre quarti del percorso), ad analizzare e discutere collegialmente le narrazioni raccolte mediante una procedura basata su un adattamento della metodologia della socioanalisi narrativa (Curcio, Prette e Valentino, 2012).

Lo sfondo teorico sulla base e a partire dal quale l'intero lavoro è stato condotto è duplice: da un lato, quello dei Disability Studies (Medeghini e al., 2013; Goodley e al., 2018; Bocci, 2019; 2021), soprattutto per quel che concerne la destrutturazione dei dispositivi del linguaggio che denotano e connotano l'alterità *non conforme*, l'analisi critica del concetto di disabilità in quanto costruzione socio-culturale e i processi emancipativi che ne derivano; dall'altro, quello del-

---

[2] Il presente contributo è frutto di un lavoro collegiale dell'autore e delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, vanno attribuiti a Fabio Bocci il Paragrafo 1 (*Introduzione*) e il *Paragrafo 2*, a Ines Guerini il *Paragrafo 3* e a Carla Gueli il *Paragrafo 4*. Il *Paragrafo 5* e il *Sottoparagrafo 5.1* sono da attribuire congiuntamente a autore e autrici. Si ringraziano le studentesse e gli studenti che hanno partecipato e reso viva l'esperienza. In modo particolare per la loro assiduità, per il coinvolgimento appassionato e per il serrato confronto: Simone Antonelli, Virginia Benedetti, Daniela Bruno, Elena Anastasia Chiai, Elena Maria Lanna, Silvia Scipione e Leonardo Tantari.

l'Analisi Istituzionale, della Socioanalisi e della Socioanalisi narrativa (Lapassade 1974; Hess e Weigand, 2008; Gueli, 2018), per quel che concerne l'analisi dell'implicito e del ruolo che ciascuno gioca all'interno dei meccanismi di istituzionalizzazione delle relazioni attivi in qualsiasi istituzione sociale (scuola, famiglia, lavoro, ecc…). Il tutto tenendo anche conto delle possibili interconnessioni tra queste due prospettive di studio e di indagine (Bocci e Gueli, 2019).

Un ulteriore sfondo di riferimento, naturalmente, è quello del dispositivo narrativo nella pratica formativa (Massa, 1992; Massa e Demetrio, 1993; Mantegazza, 1996; Smorti, 1994; Demetrio, 1996; 1999; 2012; De Angelis, 2000; 2003; 2013; 2016; Chicco, Amione e Poropat, 2003; Cambi e Piscitelli, 2005; Sposetti e Szpunar, 2016; Batini e al., 2020; Bastianoni, 2022), anche in riferimento alla narrazione e alla rappresentazione della disabilità (Giusti, 1999; Gaspari, 2008; Bocci, 2008; 2013; Bocci e Guerini, 2022). Quest'ultima declinazione del dispositivo narrativo in ambito educativo e formativo si riallaccia anche ai processi di emancipazione e di autodeterminazione delle persone con impairment (Giraldo, 2020; Guerini, 2020), le quali attraverso le narrazioni – anche per mezzo della rete (Bocci, De Castro e Zona, 2020a; 2020b) – si riappropriano di spazi di autorappresentazione e autodefinizione sottraendoli a quelli eterodiretti derivanti, ad esempio, dai dispositivi medicalizzanti (diagnosi, certificazione, classificazioni …), sotto l'egida di quel *nothing about us, without us* caro agli attivisti dei movimenti per la vita indipendente.

In questa sede, come detto, il lavoro svolto è stato finalizzato ad attivare, nei futuri insegnanti, un processo di coscientizzazione delle questioni qui appena accennate partendo dal vaglio critico delle implicazioni e degli impliciti che emergono dall'analisi delle narrazioni su quello che ciascuno/a dei/delle partecipanti ha voluto scegliere e indicare come il primo *incontro con la disabilità*. Per quel che ci riguarda, è stata questa, oltre che un'attività formativa, anche un'opportunità di ricerca, da un lato per verificare ulteriormente la validità del nostro modello di analisi e, dall'altro, per provare a sistematizzare quanto emerge da questi racconti identificando la presenza di eventuali fattori ed elementi che si presentano come costanti nelle diverse esperienze narrate.

Prima di illustrare quanto realizzato, dedichiamo uno spazio di approfondimento, per quanto essenziale, ad alcuni degli sfondi qui appena introdotti, in particolar modo quelli inerenti al dispositivo narrativo e alla socioanalisi narrativa.

## 2. Narrazione, formazione degli insegnanti e disabilità

Come rileva Barbara De Angelis, riflettendo sul lavoro di autorevoli studiosi come Bruner, Massa, Demetrio – che hanno esplorato e indagato pionieristicamente il paradigma narrativo, facendone emergere tutto il suo potenziale per quel che concerne i processi di conoscenza, crescita e sviluppo degli esseri umani, quindi quale straordinario mediatore in ambito educativo, formativo, di cura, ecc… – la narrazione, in quanto dispositivo, attraversa trasversalmente

tutti i saperi e offre alle persone la possibilità di «individuare le connessioni esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali, emozionali della conoscenza; consente di acquisire fiducia nelle proprie capacità; permette di riflettere sugli eventi della vita e di valutarne i cambiamenti; soprattutto, favorisce l'incontro tra gli individui» (De Angelis, 2016, 460).

Appare con immediatezza l'importanza del narrare come pratica esistenziale che favorisce l'incontro con se stessi, con gli altri, con gli oggetti della conoscenza, insomma con le *cose della vita*. Non a caso Bruner (1986; 1991; 1992) sofferma l'attenzione sul *sé narrativo* e sul processo che fin dalla tenerissima età consente a ciascuno di noi di costruire una personale rappresentazione del Mondo e di collocarvisi. In tal senso Bruner ha evidenziato come vi sia un legame indissolubile tra attività narrativa e sviluppo dell'identità (che è sempre la risultante dell'interazione tra il sé e l'altro). Le persone, ricorda ancora Barbara De Angelis riferendosi a questo straordinario studioso, hanno «l'attitudine a costruire la propria vita come un racconto, cioè narrano delle storie, e soprattutto, narrano la propria storia per dare forma alle esperienze di cui sono protagonisti consapevoli» (De Angelis, 2016, 461).

Si rivela così il valore educativo del narrare, del narrarsi e dell'essere narrati. La pratica del raccontare/si, del leggere/si, dell'ascoltare/si, sotto le forme, ad esempio, dell'autobiografia e della biografia (Demetrio, 1996; 1999), introduce nel campo educativo-formativo un *principio epistemico* – per rifarsi a una delle fondamentali intuizioni di Riccardo Massa (1992) – secondo il quale (e per mezzo del quale) il racconto della realtà «genera la scrittura di una biografia personale che, intrecciandosi con le storie di altre vite, conferisce un senso alle esperienze umane in un contesto specifico» (De Angelis, 2016, 464).

Intravediamo qui, sul piano metodologico (con le dovute peculiarità), una assonanza con la riflessione e con la ricerca propria dell'Analisi Istituzionale e, in particolare, della Socioanalisi narrativa (che noi abbiamo abitato durante l'esperienza di cui stiamo dando conto).

Cogliamo altresì (e non potrebbe essere altrimenti) lo sfondo di senso dove collocare le narrazioni auto-biografiche, che hanno come soggetto (giammai oggetto) la *disabilità*, la *diversità*, la *non-conformità* a certi canoni culturali.

Come rileva Mariangela Giusti, a proposito della possibilità di *entrare in contatto* con la disabilità seguendo le strade della narrazione, «conoscere i modi e le forme dei racconti della disabilità implica almeno una reciprocità di atti significanti (lo scrivere da una parte, il leggere dall'altra) che possono spingere verso una esperienza intersoggettiva, che è il fondamento della cultura, del sapere, della consapevolezza» (Giusti, 1999: 9).

È questo un aspetto che emerge con forza nelle narrazioni autobiografiche di chi ha utilizzato la scrittura come atto di consapevolezza, in senso emancipativo e di autodeterminazione, rivendicando il diritto di affrancarsi da una condizione assegnata non tanto dalla natura quanto dal sistema culturale in cui si sono trovati a vivere. Un processo di coscientizzazione questo che ritroviamo nei romanzi e racconti di Christy Brown, Elisabeth Auerbacher, Hiro-

tada Ototake, Katja Rohde, Birger Sellin, Rossana Benzi, Gunilla Gerland, Temple Grandin, Donna Williams, Lapo Marini, Daniel Tammet e tante/i altri che hanno raccontato le loro storie.

Dal nostro punto di vista (in particolare in riferimento all'esperienza formativa con i/le nostri/e studenti/esse che sono insegnanti in formazione) il richiamo alla consapevolezza è altrettanto cruciale. Sappiamo bene che una delle finalità dell'azione formativa è anche quella di esplicitare i modi e le forme mediante i/le quali ciascuno di noi entra in contatto con ciò che è altro da sé. La formazione quindi, quando esce dai dettami dell'etero-direttività, consente di disvelare/ci i dispositivi per mezzo dei quali abbiamo costruito e costruiamo il nostro sistema di valori, credenze, percezioni, aspettative. Un sistema complesso e articolato, attraverso il quale generiamo la nostra conoscenza e ci interfacciamo con quella altrui.

In tal senso, analizzare – con l'intento di conoscere e di comprendere – sia le narrazioni altrui sia le nostre in riferimento alla rappresentazione della disabilità e della diversità, dà corpo a un atto pedagogico di grande rilevanza e impatto. I motivi d'interesse della pedagogia ai contenuti di queste narrazioni sono molteplici, a partire dal fatto che le trame esistenziali emergenti dal processo di scrittura, lettura e ascolto (sia individuale sia collettivo), costituiscono un repertorio pressoché inesauribile dove ciascuno ha la possibilità di riversare e di attingere, in un gioco di continui rimandi e confronti, le proprie e le altrui esperienze. In effetti, la forza evocativa di queste narrazioni risiede nel fatto che esse non sono mai neutre: quale che sia l'intenzionalità per cui hanno preso le mosse, le rappresentazioni che ne derivano propongono un punto di vista pedagogico (Bocci, 2008). Si tratta, a volte, di una prospettiva pedagogica implicita, che lascia trapelare preconcetti, pregiudizi, opinioni correnti, luoghi comuni. Per tale ragione l'atto del narrare, in quanto atto pedagogico, consente di evidenziare questi aspetti del pensare e dell'agire, nel nostro caso in merito alla disabilità e alla diversità. Non a caso, riflette ancora Mariangela Giusti (1999), il narrare è uno *strumento* che interviene sulla realtà, è un progetto pedagogico auto-educativo ed educativo, è un percorso generativo di senso che, possiamo dire, è imprescindibile soprattutto nelle professioni educative.

## 3. La narrazione come strumento di formazione e occasione per autodeterminarsi

Da quanto fin qui argomentato, emerge come la narrazione sia un processo di cura (Demetrio, 1996), in quanto in grado di far luce sul proprio presente oltre che sulle scelte e sulle esperienze passate. Al contempo, consente di mettere in relazione due o più persone: colui/colei che si racconta e colui/colei/coloro che ascolta/ascoltano la sua storia. Questa caratteristica costituisce un aspetto molto importante della narrazione e il motivo per cui è importante inserirla all'interno dei contesti educativi e formativi.

Sapere ascoltare, difatti, è una capacità che può (e deve) essere sviluppata (Burley-Allen, 2016) e rappresenta senz'altro un'attitudine indispensabile per chi sceglie di divenire insegnante, come lo sono, ad esempio, le capacità organizzative e quella di lavorare in gruppo (Guerini e Sorrentino, 2022). A dimostrazione del fatto che la capacità d'ascolto è un'abilità da sviluppare tra gli/le insegnanti, alcune ricerche internazionali hanno evidenziato come i/le docenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) si mostrino più propensi/e all'ascolto e abbiano maggiori capacità empatiche rispetto ai/alle loro colleghi/e senza disabilità o senza DSA (Burns e Bell, 2010; Vogel e Sharoni, 2011; Bellacicco et al., 2022).

Gli esiti di queste indagini sembrano suggerire l'esistenza di due fenomeni distinti ma convergenti. Da un lato ci informano che la capacità di ascolto non è ancora così presente (o non è così presente come tenderemmo a immaginare) tra i/le professionisti/e della scuola. Dall'altro, ci fornisce conferme rispetto al fatto che le persone con disabilità, con difficoltà di apprendimento o, per ampliare lo spettro, con funzionamenti atipici o divergenti, utilizzano la narrazione e l'ascolto come strumento per generare autoconsapevolezza e innescare processi di emancipazione e autodeterminazione.

Assumendo questi aspetti come sfondi di consapevolezza, la scelta di coinvolgere un gruppo di insegnanti in formazione nel raccontare la propria esperienza con la disabilità ha perseguito, dunque, una duplice finalità.

In primo luogo ha offerto ai/alle futuri/e docenti la possibilità di familiarizzare con una pratica, quella della narrazione e dell'ascolto, imprescindibile e (come abbiamo visto e detto) non ancora così presente come desidereremmo. Questo anche in continuità con quanto afferma da tempo Duccio Demetrio, il quale ha suggerito ai/alle docenti di lavorare su se stessi/e e con i/le loro allievi/e per mezzo della narrazione, in quanto la scuola è il luogo per elezione deputato a generare quei processi/percorsi di riflessività che conferiscono senso all'agire educativo sia di chi insegna sia di chi apprende.

In secondo luogo cimentarsi nella narrazione di storie di vita (vissute da chi narra) che hanno come soggetto persone incontrate nel corso del tempo e percepite come diverse da sé, ha rappresentato una opportunità per riflettere sul proprio e altrui vissuto, per acquisire maggiore consapevolezza dei personali (e, talvolta, nell'analisi e autoanalisi dei racconti, addirittura sorprendenti) posizionamenti rispetto all'alterità, ma anche per cercare di «dire altro rispetto a ciò che la cultura egemone dice e intende dire» (Bocci, 2015b, 170), in particolare comprendendo meglio la spinta istituente, in senso emancipativo e autodeterminativo, di chi vive in prima persona (subendola, in termini discriminatori) una condizione sociale di diversità.

Va detto anche che, come vedremo più avanti, queste narrazioni e l'analisi collettiva che ne è scaturita sono state anche un'occasione per riflettere su alcuni fenomeni ancora molto diffusi a scuola e nei differenti contesti sociali, come quello dell'emarginazione, della medicalizzazione, della categorizzazione, dell'etichettamento, della reificazione e, nello specifico della professione degli/delle

insegnanti, della delega (Canevaro, 2006; Bocci, 2015a) degli/delle allievi/e con disabilità all'insegnante di sostegno.

In ultima analisi, possiamo quindi affermare con Patrizia Gaspari, che la narrazione in ambito educativo e formativo, soprattutto quando chiama in causa il costrutto di diversità, «genera sempre nuove conoscenze [e] promuove rinnovate relazioni di reciprocità» (Gaspari, 2008, 10).

## 4. La Socioanalisi e la Socioanalisi narrativa

Dopo aver soffermato l'attenzione su alcuni aspetti concernenti il dispositivo narrativo in ambito educativo e formativo, introduciamo alcuni elementi essenziali in riferimento alla Socioanalisi e alla Socioanalisi narrativa.

Il termine *socioanalisi* si riferisce ad una pratica di intervento sociale che consente l'analisi delle istituzioni e dei gruppi al fine di svelarne le dinamiche e il funzionamento, per contribuire al superamento di situazioni critiche. L'intervento socioanalitico ricava il suo impianto dal paradigma dell'Analisi Istituzionale (Hess e Weigand, 2008), a partire dalle teorizzazioni del 1956 di due sociologi, Jacques e Maria von Bockstaele (Curcio, Prette e Valentino 2012), della psicosociologia e dalle psico-pedagogie istituzionali d'area francese (Lapassade 1974; 1993; Gilon e Ville, 2019; Gueli, 2020).

Il dispositivo socioanalitico prevede l'intervento di un socioanalista che opera attraverso l'indagine nel campo di ricerca, con sessioni intensive in un tempo predeterminato (Monceau, 1996), – anche di diversi mesi o anni (come nel caso di alcuni *cantieri* di Socioanalisi Narrativa) – che coinvolgono attivamente tutti i partecipanti in un'analisi collettiva. I partecipanti sono invitati a *dire tutto*, descrivendo «il modo in cui l'istituzione viene vissuta, riprodotta, contestata, abbandonata» (Curcio, Prette e Valentino 2012, 139), allo scopo di accrescere la trasparenza delle dinamiche istituzionali e orientare l'intervento nella direzione di un mutamento, anche *rivelando* dinamiche coperte.

Nel corso di questo tempo definito, il/la *socioanalista* conduce il gruppo verso l'esplorazione collettiva, che si realizza in particolare attraverso la raccolta di quanto emerge nel corso di una o più *assemblee generali*, offrendo una restituzione che assume, come nella ricerca-azione, le forme della proposta di intervento. Il dispositivo socioanalitico prevede, quindi, la messa in luce di elementi solo apparentemente estranei al *campo di intervento*, come l'origine e la formulazione della richiesta iniziale da parte della *committenza,* la scelta degli orari degli incontri in assemblea, la definizione delle forme di pagamento, le reazioni dei membri dell'istituzione non direttamente partecipanti alle assemblee. Questo perché la lettura socioanalitica è orientata a cogliere la dimensione implicita delle istituzioni anche attraverso le esclusioni, gli atti mancati, le resistenze interne, l'osservazione dell'uso degli spazi, la raccolta dei materiali istituzionali ma anche di quelli prodotti ai margini del campo d'osservazione, che possono sconfessare le verità enunciate nella forma istituita (Gueli, 2018).

Quello che consente di far emergere la verità di ciò che è nascosto, è definito *analizzatore* (Curcio, Prette e Valentino 2012). In area italiana, la socioanalisi ha trovato una declinazione a partire dal 1990 attraverso l'uso delle storie narrate dai partecipanti alle assemblee come *analizzatori* (Curcio, Prette e Valentino, 2012). Le storie, infatti, essendo frutto degli attraversamenti complessi dell'istituzione, contribuiscono a comprendere l'orientamento delle dimensioni istituite e istituenti. La socioanalisi narrativa, in questo senso, è volta all'esplorazione delle condizioni di malessere di chi ha vissuto situazioni percepite come dolorose o mortificanti all'interno delle istituzioni e conduce all'attivazione di processi di cambiamento attraverso la presa di consapevolezza di tutti i partecipanti del proprio ruolo all'interno del gruppo, comprendendo le ragioni istituzionali del malessere che ha originato la richiesta di intervento.

Come anticipato nell'*Introduzione*, dal 2019 ad oggi, sulla base dell'esperienza maturata nella ricerca socioanalitica (Gueli, 2010; 2018; Gueli et al., 2013), abbiamo introdotto alcuni elementi di analisi interna e di socioanalisi nell'ambito delle lezioni universitarie con educatori e insegnanti in formazione. Questa scelta è stata sostenuta da una duplice intenzionalità: da un lato rendere studenti/esse partecipi della conoscenza di un dispositivo di lavoro che, se pur riadattato, offre uno sguardo sulla dimensione implicita delle relazioni dei gruppi; dall'altro, fornire occasioni di riflessione su questioni connesse all'esperienza di studenti in formazione, attraverso la raccolta di storie che appartengono all'esperienza individuale ma che diventa collettiva nell'esplorazione delle questioni connesse alle condizioni di malessere che i contesti e le istituzioni possono creare nella loro dimensione disabilitante.

In questa prospettiva descriviamo ora, nella sua essenzialità, questa esperienza di formazione e ricerca.

## 5. Descrizione dell'esperienza di ricerca e formazione

Il nostro lavoro con gli studenti si è sviluppato nel corso dell'a.a. 2021-22. I/Le partecipanti, durante la prima lezione dell'insegnamento di PIDS, hanno raccontato la storia del loro primo incontro con la disabilità in una cornice istituzionale. Le storie sono state analizzate con un riadattamento della metodologia della socioanalisi narrativa.

Rispetto al dispositivo socioanalitico tipico, le narrazioni sono state inserite e condivise nel forum didattico dedicato all'insegnamento sulla piattaforma Moodle del Dipartimento *Formonline*. Il lavoro di rielaborazione e individuazione dei dispositivi presenti nei testi narrativi è stato svolto da docenti (autori del presente contributo) e integrato con le riflessioni emerse nella discussione in aula, accogliendo peraltro le variazioni e modifiche suggerite dagli/dalle stessi/e narratori/trici che hanno così precisato alcuni aspetti relativi ai protagonisti e al contesto. Come si è già detto, lo sfondo che ha accompagnato questo lavoro di socioanalisi narrativa modificata è stato quello di decostruire il

concetto di disabilità mediante la sua esplorazione come costrutto culturale secondo la prospettiva dei Disability Studies. Le narrazioni, raccolte come storie, hanno avuto la funzione di "analizzatori" dei nodi di conflitto istituente-istituito, nell'ottica dell'inclusione come processo sempre in divenire. Le singole storie sono state analizzate e inserite in una griglia narrativa costituita dai seguenti quattro elementi:

– *direzione*: l'emergere di situazioni di malessere/benessere di protagonisti o narratori/trici;
– *istituzioni* coinvolte nel racconto del primo incontro con la disabilità;
– *dispositivi* presenti, interessanti per mettere in luce questioni inerenti la costruzione sociale e culturale del concetto di disabilità;
– *risposte istituenti* fornite o dal narratore/trice o da altri protagonisti della storia.

Le storie così analizzate sono poi state organizzate per "famiglie" individuando i temi comuni emergenti. È questa la parte relativa alla ricerca e che è stata comunque oggetto della restituzione collettiva, nell'ottica della ricerca-form-azione in cui tutti/e i/le protagonisti/e sono artefici del dispositivo di indagine e ne condividono e discutono ruoli, funzioni, implicazioni ecc…

### 5.1 *Un Esempio di narrazione e di scheda di analisi*

Riportiamo ora a titolo esemplificativo una delle storie narrate da una partecipante e la scheda di analisi così come si è venuta a configurare a seguito dell'analisi collettiva in aula.

> Testo della narrazione: La disabilità è sempre stato un tema che mi ha riguardato da vicino per il fatto che ho una sorella minore, A. portatrice di una malattia genetica rara, chiamata Osteogenesi imperfetta. Questa malattia è caratterizzata da un aumento della fragilità scheletrica, una diminuzione della massa ossea e una suscettibilità alle fratture ossee di gravità variabile. Per via di questa malattia A., fin da bambina, non era in grado di deambulare perché le sue ossa fragili non erano in grado di sostenere il peso corporeo, inoltre ha riportato molteplici fratture che l'hanno costretta a restare immobilizzata per molto tempo, spesso negandole anche la possibilità di frequentare la scuola. Fortunatamente, a seguito di diversi interventi di stabilizzazione delle ossa delle gambe e della colonna vertebrale, ha potuto iniziare a camminare e al giorno d'oggi è quasi totalmente autonoma, anche se è impossibilitata a sollevare pesi e sostenere sforzi prolungati. Naturalmente ce ne sarebbero tanti di episodi da raccontare che si sono susseguiti nel corso della nostra infanzia e adolescenza; tuttavia, fin da quando ero piccola, mi è sempre rimasto impresso un epi-

sodio che in realtà era quotidiano: mia madre che ogni mattina era costretta a sollevare di peso A. con tutta la sedia a rotelle, per ben quattro piani di scale, per farla accedere alla sua classe. La nostra scuola, infatti, non era provvista di ascensore né di altre strutture ausiliari percorribili per persone disabili (pedane e simili). Questa negligenza agli occhi di mia sorella, che era solo una bambina, sembrava accettabile perché lei era rassegnata alla sua disabilità, era abituata a percepirsi come diversa dagli altri e quindi per lei era "normale" il fatto che facesse più fatica degli altri per affrontare le situazioni quotidiane più semplici; per lei il difetto non era nella scuola, ma nel suo corpo malato. Io, invece, che ero già un po' più grande di lei, ero frustrata da questa situazione che si è protratta per tutti e 5 gli anni di scuola primaria. Non sopportavo di vedere mia madre salire tutte quelle scale con lei in braccio, e nonostante ci fosse sempre qualcuno disposto ad aiutarla, ai miei occhi rimaneva un'ingiustizia. La situazione, fortunatamente, cambiò al momento del passaggio nella scuola secondaria di primo grado, situata in un altro edificio, più nuovo e di conseguenza anche provvisto di ascensore, proprio per rispondere alle esigenze dei ragazzi disabili come A. e consentirgli di essere altrettanto autonomi come gli altri. Oggi, ripensando a questi episodi, tendo a giustificare le lacune insite nel nostro vecchio istituto scolastico, per il fatto che fosse stato costruito intorno agli anni '50, quindi si trattava di un edificio obsoleto e con un personale scolastico poco preparato sui temi relativi a disabilità e inclusione. Rimane il fatto che da bambina, più che giustificare il sistema, ero spesso offuscata dalla rabbia, forse perché avere in casa una persona disabile mi ha portato a sviluppare maggiore sensibilità e consapevolezza verso queste problematiche. Non volevo affatto che mia sorella si dovesse sentire inadeguata rispetto a tutti gli altri bambini dell'istituto e ricordo di aver sempre assunto un atteggiamento di protezione nei suoi confronti, cercando di adottare dei comportamenti che la facessero sentire a suo agio e non in difetto, in tutte le classiche situazioni che potevano presentarsi a scuola: dal semplice salire le scale, all'accompagnarla in classe spingendo la sedia a rotelle. Dal momento che la scuola non era adeguata per lei, ho in qualche modo sperato che la comunità scolastica si adattasse alle sue difficoltà, dando io stessa una dimostrazione pratica dei piccoli gesti che potessero aiutarla ad affrontarle.

| Direzione (fonte malessere/benessere) | Istituzioni | Dispositivi | Risposte (istituenti) |
|---|---|---|---|
| La fatica quotidiana e protratta per anni della madre nel portare la sorella in braccio – assenza di assistenza specifica | Famiglia, Enti (ASL, Municipio, Provincia, Regione), Rete territoriale | Delega alla famiglia della parte organizzativa dello spostamento fisico per un tragitto molto faticoso.<br><br>Assenza di assistenza. | Mutamento delle reazioni della narratrice nel tempo: dalla percezione dell'*ingiustizia* negli anni dei fatti narrati alla *giustificazione/comprensione della situazione* alla luce di un'analisi in età adulta della situazione dei vecchi edifici scolastici, non attrezzati per l'accoglienza |
| L'inadeguatezza della struttura scolastica | Scuola, Famiglia | Organizzazione dei sostegni | |
| L'implicito: inadeguatezza del contesto e la volontà percepita di non cambiare da parte dell'istituzione: Perché si è atteso così tanto? Perché non c'è stata una reazione? Perché non si è organizzata una accoglienza adeguata? | Famiglia, Scuola | I contesti non sono preparati a corrispondere ai bisogni specifici dei singoli. L'istituzione è un muro di gomma difficilmente permeabile a meno che non si trovi qualcuno-disposto ad ascoltare (variabile caso, fortuna tipico delle relazioni con le istituzioni statali/pubbliche) | |
| Il timore che la sorella potesse sentirsi diversa/inadeguata | Persona | Normalizzazione del sentimento di inadeguatezza nella percezione della sorella (la narratrice) | |
| Il dispiacere/delusione nel vedere che la scuola, in quanto *luogo importante* non fosse in grado di essere accogliente | Scuola | Percezione del valore dell'istituzione | |

Tabella 1. Scheda di analisi utilizzata in aula

Nel nostro lavoro collettivo la scheda ha consentito da un lato di raccogliere e sistematizzare, mediante l'analisi, i vari aspetti emergenti dal racconto e di

essere arricchiti per mezzo delle considerazioni dei/lle partecipanti, dall'altro (e questo è un aspetto interessante sul piano della ricerca) di organizzarli in "famiglie di storie", proseguendo così il lavoro già intrapreso (Gueli e Bocci, 2021).

La prima macro suddivisione è tra narrazioni che raccontano esperienze di benessere (in numero decisamente inferiore) e quelle di malessere. Nel primo gruppo i temi emergenti sono quelli in cui si delinea la progressiva conoscenza e valorizzazione della diversità, così come della presa di coscienza dell'importanza dei processi emancipatori e del ruolo che giocano le figure educative nel favorirli o nell'inibirli. Nel secondo gruppo, ben più cospicuo, il malessere è tipicamente generato dal senso di impotenza, dal disorientamento percepito nel rapportarsi con la persona (parente, amico/a, compagno/a di scuola) "con disabilità". Sono altresì fonti del malessere, come abbiamo visto nella narrazione e nella scheda riportate a titolo esemplificativo, i rapporti troppo spesso infruttuosi, complessi, conflittuali, con le istituzioni, generate spesso dalla delega a chi ha la "sfortuna" di "avere un problema" di doversi organizzare (arrangiare) per fronteggiarlo. Non mancano temi legati ai processi di categorizzazione ed etichettamento quasi sempre correlati ai dispositivi della diagnosi e della certificazione, agli approcci istituzionali di tipo assistenzialistico e non emancipativi, in cui sembra ancora prevalere l'egemonia del discorso medico (Bocci e Gueli, 2019). Narratori e narratrici, inoltre, segnalano le difficoltà dell'utilizzo del lessico, che oscilla tra il ricorso a termini medicalizzanti e l'adozione di parole e concetti politicamente corretti ma spesso retorici (Medeghini et al., 2013). In tutti e due i casi, la ricerca collettiva ha consentito di identificare il persistere di atteggiamenti pietistici (anche sotto mentite spoglie), nei confronti di "chi si differenzia dalla norma", ai quali si correlano pratiche di marginalizzazione e di esclusione che si manifestano con la *non presenza*, ovvero l'invisibilità, dei "disabili" nei differenti contesti sociali.

In conclusione, la pratica narrativa a cui si è associata quella socioanalitica (seppur qui in una veste inedita) ha consentito di mettere in campo, in un'azione di formazione e ricerca in un contesto universitario com'è quello delle lezioni di un insegnamento all'interno di un Corso di Laurea, alcune pratiche di grande rilievo formativo. La presentazione e la rappresentazione di se stessi, mediante la *presa di parola* e l'auto-presentazione (per mezzo della narrazione), costituiscono, a detta dei/delle partecipanti, una zona franca di incontro e di condivisione, grazie al quale il turno della parola per raccontarsi, per analizzare e arricchire il proprio e altrui racconto è stato percepito come fondamentale per dare maggiore spessore e senso al mestiere di insegnante. In altri termini, la percezione è stata quella di aver contribuito a dare vita a una pratica istituente all'interno di una istituzione, quella Accademica, che ha il compito precipuo di coltivare e nutrire spazi di crescita individuale e collettiva significativi, in modo particolare quando si è immersi in un percorso finalizzato a sviluppare la propria identità professionale.

## Riferimenti bibliografici


Bastianoni, P. (2022), *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*. Roma: Carocci.

Batini, F., Bandini, G., Benelli, C. (2020), Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1: 47-58.

Bellacicco, R., Ianes, D., Macchia, V. (2022),. Teachers with disabilities: a systematic review of the international literature. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete, 22*(1), 64-88.

Bocci, F. (2008), Sguardi narrativi sull'autismo. In A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.

Bocci, F. (a cura di) (2013), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bocci, F. (2015a), La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2*(2),139-153.

Bocci, F. (2015b), Commentario. Da disturbo cerebrale a differenza neurologica. In R. Medeghini (a cura di). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.

Bocci, F. (2019), Disability Studies. In L. d'Alonzo (a cura di). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholé.

Bocci, F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.

Bocci, F., De Castro, M., Zona, U. (2020a), Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 121-138.

Bocci, F., De Castro, M., Zona, U. (2020b), L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber "disabili". In F. Bocci & A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma: Roma TrE-Press.

Bocci, F., Gueli, C. (2019), Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3: 93-107.

Bocci, F., Guerini, I. (2022), *Noi e l'Altro*. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di). *L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione. Una teoria grounded.* Roma: Roma TrE-Press.

Bruner, J. (1986), *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J. (1991), La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992), La ricerca del significato: per una psicologia culturale. Torino: Bollati Boringhieri.
Burley-Allen, M. (2016), *Imparare ad ascoltare. Come cogliere i segnali deboli, ottenere le informazioni desiderate, migliorare le relazioni interpersonali (sviluppando le capacità d'ascolto)*. Milano: FrancoAngeli.
Burns, E., Bell, S. (2010), Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice, 16*(5), 529-543.
Cambi, F., Piscitelli, M. (a cura di). (2005), *Complessità e narrazione: paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando.
Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
Chicco, L., Amione, F., Bassa Poropat, M.T. (2003), *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*. Roma: Carocci.
Curcio, R., Prette, M., Valentino N. (2012), *La socioanalisi narrativa*. Tivoli: Sensibili alle foglie.
De Angelis, B. (2000), *L'ascolto come gioco impossibile. Metodologie dell'ascolto nella scuola*. Roma: Croce.
De Angelis, B. (2003), *Comunicazione, linguaggio, formazione*. Roma: Anicia.
De Angelis, B. (2013), *L'ascolto atto cosciente e virtù civile*. Roma: Anicia.
De Angelis, B. (2016), *Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva*. In F. Bocci, B. De Angelis et al. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Demetrio, D. (1999), *L'educatore auto(bio)grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Roma: Mimesis.
Gaspari, P. (2008), *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
Gilon, C., Ville, P. (2019), *Manuel de socianalyse*. Ploumilliau: Réveiller Le Loups.
Giraldo, M. (2020), *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini.
Giusti, M. (1999), *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*. Firenze: La Nuova Italia.
Goodley, D., D'Alessio S., Ferri, B. et al., (2018), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
Gueli, C. (2010), *Una proposta di analisi istituzionale per la scuola come luogo del cambiamento*. *Revista europea de etnografía de la educación*, 7-8: 240-246.

Gueli, C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.
Gueli, C. (2020), Un pensiero critico in azione. Georges Lapassade e la pedagogia dell'incompiutezza. In F. Bocci, C. Gueli, E. Puglielli. *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin, Lapassade*, Roma: RomaTrE-Press.
Gueli, C., Abbracciavento G., Cennamo E. et al., (2013), *Medici senza camice. Pazienti senza pigiama. Socioanalisi narrativa dell'istituzione medica*. Tivoli: Sensibili alle foglie.
Gueli, C., Bocci, F. (2021), Analisi Istituzionale nella formazione universitaria degli educatori e delle educatrici. *AM. Rivista della Società italiana di antropologia medica*», 50, 285-312.
Guerini, I. (2020), *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
Guerini, I., Sorrentino, C. (2022), Insegnanti con disabilità/DSA e colleghi: un'analisi delle esperienze dal percorso universitario a quello scolastico. In R. Bellacicco, D. Ianes, M. Pavone (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità* (pp. 124-138). Milano: FrancoAngeli.
Hess, R., Weigand, G. (2008), *Corso di Analisi Istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.
Lapassade, G. (1974), *L'Analisi Istituzionale*. Milano: Isedi.
Lapassade, G. (1993), *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document dactylographie, Paris: Université Paris VIII.
Mantegazza, R. (a cura di) (1996), *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
Massa, R. (1992), *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Massa, R., Demetrio, D. a cura di) (1993), *Della conversazione. La costruzione della conoscenza e il rapporto con l'altro*. Rimini: Guaraldi.
Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
Monceau, G. (1996), L'intervention socianalytique. *Pratiques de Formation/Analyses,* 32: 25-38.
Smorti, A. (1994), *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
Sposetti, P., Szpunar, G. (a cura di) (2016), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
Vogel, G., Sharoni, V. (2011), 'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 479-495.

# 2.
# Improvvisare la forma.
# Il Jazz per la formazione delle competenze trasversali

Valeria Caggiano, Maria Francesca D'Amante[1]

## 1. Introduzione

Il presente saggio documenta una sezione empirica del progetto "Musica e formazione delle competenze trasversali" avviato in seno alla cattedra di "Pedagogia sociale e del lavoro" nel 2019. Vengono presentate le ipotesi iniziali, il quadro teorico e gli esiti attuali di un format elaborato al suo interno chiamato "Jam session and soft skills", basato sulla metafora del jazz e dell'improvvisazione musicale per la formazione di un profilo professionale armonico nelle sue parti costitutive.

Il continuo cambiamento delle tendenze educative e la disponibilità di massa del personale qualificato, hanno reso più dura la competizione per i traguardi professionali e per la sostenibilità del lavoro. L'attenzione degli istituti di istruzione superiore si è rivolta al valore del capitale umano e alla sua capacità di produrre leader creativi e indipendenti come investimento primario per la crescita futura. Per avere un vantaggio sui concorrenti, agli studenti non resta altra scelta se non quella di aggiungere valore alle loro *hard skills* mediante lo sviluppo delle *soft skills* per mostrare il loro vero potenziale. Le *hard skills* riguardano le competenze accademiche, l'esperienza e il livello di competenza, mentre le soft skills sono capacità interattive, comunicative, umane e trasferibili. In questo articolo, gli autori presentano un intervento metodologico utilizzato durante una summer school, in cui, dietro alla metafora del jazz gli autori discutono i suggerimenti per migliorare metodi e materiali, e perché questa pratica può generare un autentico sviluppo umano.

Il dibattito sugli obiettivi dell'istruzione superiore e sulle competenze chiave da sviluppare nel curriculum universitario si è concentrato, nel corso della storia, su diversi aspetti, tra cui la coltivazione dei talenti individuali e di quello che fu chiamato «ingenium» (Casalini, 2012). Nel XIII secolo, prese forma l'istituto che ancora oggi chiamiamo Università e che rappresenta una delle più grandi conquiste del Medioevo (De Ridder-Symoens, 1992). Nella Francia medievale, alla Sorbona, gli studenti in cerca di eccellenti *Magistri* (Mattei, Casalini, 2014), si sedevano per terra come esempio di una disposizione intel-

[1] Progetto di DSF, "Musica e formazione delle competenze trasversali", Cattedra di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Prof.ssa Caggiano. Valeria Caggiano è autore dell'introduzione e dei capitoli 2 e 3; Maria Francesca D'Amante è autore dei capitoli 3 e 4 e delle conclusioni.

lettuale rappresentata dall'Umiltà[2]. L'Umanesimo rinascimentale sviluppò nuovi modelli educativi, mirando allo sviluppo di abilità sociali e di comunicazione, insieme alla profonda conoscenza dei testi classici. La prima bozza di una *Ratio studiorum* (Societatis Iesu, 1974) per le scuole dei Gesuiti, scritta tra il 1565 e il 1570[3], contiene le linee guida generali di un nuovo modello pedagogico[4].

Per secoli, l'Università si è dedicata a risolvere problemi intellettuali e ad affinare competenze altamente specializzate, proiettando lo studente, un laureato che seguiva un curriculum ben preciso *(Grendler, 2019)*, verso un'ascesa socio-economica personale all'interno della chiesa o della società, incarnando una missione civile (O'Malley, 2006).

In tempi recenti, le università, nonostante la continuità di alcuni dei loro obiettivi educativi, devono affrontare la concorrenza su piani completamente nuovi. I curricula non devono più soddisfare le aspettative degli studenti in cerca di *Magistri*, ma sono diventati uno strumento per azioni di marketing progettate per catturare l'attenzione dei futuri studenti meno capaci di orientare le proprie scelte (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2010).

Il curriculum è diventato un criterio di classificazione e di identificazione nelle classifiche internazionali (Missall, Hosp, Hosp, 2019) e, nei casi virtuosi, sembra rispondere alle esigenze negoziate con le parti interessate. Sembra urgente definire e riportare nel dibattito la dimensione educativa che fa parte della cultura universitaria, per lo sviluppo della persone nel suo insieme, nela sua organicità, e dunque riflettere sotto questa nuova luce su una *Bildung* – costruzione armonica e creativa della soggettività – per il futuro. Questo è l'obiettivo principale del modello che qui si illustra e che si propone di insegnare le competenze trasversali indispensabili alla formazione del futuro con l'aiuto del jazz, i cui strumenti sono funzionali a rappresentare forme e concetti in modo accessibile (Caggiano, 2015).

## 2. Le competenze trasversali nel curriculum

In linea con le politiche europee, in particolare con il processo di Bologna (1999) e la strategia "Istruzione Formazione 2020" (ET 2020), il modello pe-

[2] «item quod dicti scolares audientes suas lectiones in dicta facultate sedeant in terra cora magistris, non in scapnis vel sedibus levatis a terra, sicut hactenus tempore quo dicte facultatis studium magis floreabat, servabatur, ut occasio superbie a juvenibus secludatur», Statuti dell'Università di Parigi, 6 Giugno 1366. Citato in C. Casalini e F. Mattei, Jesuitica Institutio: Figure e temi di una modernità pedagogica, Roma, Anicia, 2014, p. 185.

[3] Per gli sviluppi successivi della *Ratio Institutio* cfr. J. W. Padberg, «Development of the Ratio Studiorum», in V. J. Duminuco (ed.), The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives, New York, Fordham University Press, 2000, pp. 80-100.

[4] «Arbitror enim non esse satis in universum et generatim ordinem et rationem studiorem perscribere, sed particulatim oportere per singulas classes et singula earum exercitationum genera, modum et rationem optimam magistro servandam explicare».

dagogico universitario dovrebbe tener conto della reticolazione della conoscenza e della sua continuità e, quindi, attivare strategie adeguate per un apprendimento significativo che promuova lo sviluppo di competenze trasversali puntando sulla centralità dello studente e prendendo in considerazione i suoi bisogni di apprendimento.

In termini di efficacia a lungo termine, il percorso universitario dovrebbe garantire un'adeguata inclusione nel mondo del lavoro, attraverso la responsabilità professionale e le competenze di cittadinanza (Kahu, 2013). L'aggiornamento delle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)[5] sottolinea la necessità di rafforzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche. Entrare nell'istruzione superiore con la capacità cognitiva di gestire il rigore accademico spesso non è sufficiente per avere successo e persistere in un ambiente che richiede agli studenti di possedere anche abilità non cognitive come l'autoregolazione (Redomero, Caggiano, Poza-Lujan, Piccione: 2019). Queste abilità, anche comunemente chiamate in letteratura «soft-skills», si ritiene che abbiano un impatto non solo sullo sviluppo personale e sul successo accademico, ma che siano anche da considerare come fattori chiave per l'avanzamento della carriera e della vita personale.

Le abilità non cognitive sono considerate come relazionali, coinvolgendo sia le abilità personali che quelle interpersonali. Sono associate a "comportamenti, atteggiamenti e strategie" che tipicamente mostrano le competenze di base radicate nell'intelligenza emotiva (National Soft Skills Association, 2015). Tuttavia, negli ultimi decenni educatori e accademici sono diventati sempre più consapevoli che l'insieme di competenze note come "soft skills" costituisce un complemento necessario alle tradizionali competenze interdisciplinari impartite agli studenti.

I corsi di "soft skills" aumentano la creatività degli studenti, i poteri di persuasione e possono facilitare il rapporto tra bambini, famiglie e comunità. La formazione delle soft skills è incentrata sul modello riflessivo secondo il quale gran parte della formazione degli insegnanti avviene proprio nelle scuole. Gli studenti e gli insegnanti sono incoraggiati a riflettere sulle loro esperienze e sono sostenuti in questo processo, imparando così ad essere dei professionisti riflessivi (Caggiano, 2018). Oggi, la formazione degli insegnanti è meno comunemente considerata come una pura scienza applicata, molti programmi di formazione degli insegnanti mirano a combinare la scienza applicata con l'approccio approccio riflessivo.

Invece di puntare solo sulla padronanza di competenze puramente didattiche e tecniche di insegnamento, l'approccio delle soft skills si concentra su un processo di sviluppo olistico che include conoscenze, credenze, valori ed esperienze. Così, la formazione degli insegnanti può essere vista come una questione politica. Ci si aspetta che essi garantiscano alti risultati agli studenti, e

[5] https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H 0604(01)&from=EN.

l'attuale dibattito si concentra su quali variabili all'interno della formazione degli insegnanti assicurino i migliori risultati nell'insegnamento (Senge, 1990).

Al fine di combinare il processo di apprendimento riflessivo e l'approccio delle soft skills nelle attività di insegnamento, gli insegnanti sentono il bisogno di possedere una serie di competenze diverse da quelle tradizionalmente utilizzate. La formazione in servizio richiesta dovrebbe fornire agli insegnanti le capacità di riflettere sul loro ruolo personale nel processo e, inoltre, sulle competenze per sostenere il processo di apprendimento dei loro studenti. Quindi, oltre ai potenziali benefici educativi, le abilità non cognitive possono essere vitali per la cittadinanza globale, l'adattabilità della forza lavoro e lo sviluppo personale.

## 3. Competenze jazz e formazione

La metafora del jazz si rivela molto utile per discutere dell'acquisizione e della formazione delle *soft skills*. È stato rilevato che il jazz, con le sue peculiarità filosofiche, operative e relazionali, può apportare grandi benefici al campo della formazione e in ogni contesto in cui si applicano le regole del cooperative learning e in generale dove l'apprendimento cooperativo ha un valore strategico (Nonaka, H. Takeuchi, 1995).

Fare jazz favorisce l'acquisizione trasversale di competenze interiorizzate mediante un processo tacito che genera una dialettica tra tradizione e creazione estemporanea (Polanyi, 1995: 55). Questo genere musicale, nato come musica composta oralemente, trova la sua specificità nell'improvvisazione basata sulla rivisitazione creativa di materiale tradizionale, brani standard che compongono la storia del jazz. L'improvvisazione comporta un processo quasi dissociativo per il musicista, il quale deve contemporaneamente conservare la propria identità musicale e metterla in discussione per poter creare qualcosa di nuovo (Sparti, 2005: 123).

Il jazz è un'esperienza che prende forma da un evento musicale unico e irripetibile, una performance che nella sua manifestazione trova senso nell'*hic et nunc*, un ex-perire performativo che riassume un corredo di attitudini e saperi da condividere nella stessa pratica artistica (Barrett, Coda, 1998).

Allo stesso modo, la gestione dell'apprendimento legato al fare jazz e la creazione improvvisativa richiedono la capacità di sperimentare su molteplici livelli per trovare soluzioni organizzative innovative volte a sostenere i processi di sviluppo (Barrett, Coda, 1998: 605).

Utilizzando le possibili analogie musicali tra formazione e musica, vediamo che se Drucker delinea il leader del XXI secolo come un direttore d'orchestra, noi aggiungiamo che il lavoro orchestrale è basato su una partitura – la scrittura musicale – e un singolo direttore d'orchestra come leader, quindi non descrive appieno la necessità di sperimentare e gestire l'ambiguità, l'imprevisto e la grande complessità che invece la *jam session* costringe ad affrontare (Barrett,

1998: 605). Riteniamo che il contesto dell'orchestra si riveli incompleto al fine di esprimere la capacità del soggetto di gestire l'imprevedibilità del cambiamento, esente da schemi e programmi (Gold, Villa, 2012).

La musica classica è per tradizione definita musica colta proprio perché basata sulla scrittura e dunque sulla conoscenza del codice musicale, sulla lettura di qualcosa che è stato ben strutturato. La storia della musica classica è fatta di composizioni scritte che poi vengono utilizzate per esser lette e suonate dai musicisti durante un concerto. Questa forma scritta fa sì che, per quanto essa possa prevedere straordianari momenti di creatività legati alla stessa composizione come anche all'interpretazione, all'arrangiamento per altre formazioni, essa resta sempre e comunque ancorata alla partitura che va seguita pedissequamente da tutti i membri di un'orchestra o di un quartetto d'archi – per fare un altro esempio – per la riuscita finale. Contrariamente ad essa, il jazz è la musica che si improvvisa. Sebbene oggi il jazz venga annoverato tra i generi che compongono la musica colta – nella seconda metà del Novecento esso è diventato un genere frequentato anche da musicisti classici i quali hanno iniziato a scrivere musica jazz di un valore artistico e culturale enorme – esso nasce come musica composta oralmente improvvisando, la musica che hanno creato i neri lavorando nei campi di cotone.

Da un confronto con l'orchestra possiamo dire che la jazz band spicca come il prototipo di un'organizzazione concepita per massimizzare l'apprendimento e l'innovazione (Weyk, 1992). Ma anche da un confronto con il mondo aziendale emerge che i musicisti jazz fanno quello che si trovano a fare i manager, cioè produrre e inventare nuove risposte agli andamenti di mercato senza un piano prestabilito e senza certezza dei risultati. Durante una jam session i musicisti possono scoprire ciò che le proprie azioni generano man mano che esse vengono compiute nel corso del processo creativo e performativo.

L'improvvisazione sta alla base di questo genere, come una pratica artistica che sfugge alla strutturazione tipica del mainstream. Essa, sebbene abbia trovato la sua legittimità artistica con il jazz, ha fatto la sua comparsa molto prima: l'improvvisazione era già una pratica comune nella cultura musicale antica, specialmente nel canto gregoriano, ma anche nella musica barocca e nella musica classica romantica (Bertinetto, 2016).

Il jazz ci insegna che non tutto può essere programmato e pianificato in anticipo, e che l'improvvisazione può diventare una fonte di arricchimento, la scoperta di nuove e migliori possibilità, l'pertura verso diverse soluzioni ai problemi. La complessità che caratterizza il nostro tempo chiede alla formazione di intervenire sull'acquisizione di capacità che consentano di affrontare le incertezze, sull'insegnamento di principi strategici per far fronte ai possibili rischi, sulla gestione dell'imprevisto e sulla risoluzione di questo. Come dice Morin, è necessario preparare la mente ad aspettarsi l'imprevisto e ad affrontarlo (Morin, 2002).

Nel campo della musica, l'improvvisazione si oppone alla pratica della composizione, un'opposizione che, a partire dal Medioevo, si costituisce linguisti-

camente come un significante che ritaglia una precisa unità semantica innovativa (Caporaletti, 2005). L'improvvisazione jazz può offrire importanti spunti di riflessione per apprendere le soft skills, che si rivelano preziose per affrontare l'imprevisto agendo efficacemente all'interno di un contesto mutevole.

Sia nel jazz che nelle organizzazioni, la spinta all'azione deriva da un elemento essenziale per entrambe le aree e strettamente connesso alla creatività: l'innovazione (Barrett, 1998). Nel jazz la creatività è fondamentale soprattutto come processo e non solo come risultato del processo: l'interesse si sposta dal lavoro completato all'azione procedurale, al processo investigativo e all'itinerario stesso che conduce al risultato. Nel jazz l'oggetto estetico coincide con il processo di produzione dei suoni, e quindi esprime se stesso nell'ontologia dell'evento (Bertinetto, 2016). Il jazz è un'attività che trasmette il suo valore nel momento creativo, nel suo divenire, e si delinea come armonizzazione tra il bello, la relazione e la creazione (Poincaré, 1997). Il jazz esprime la sua essenza nell'evento, dimostrando che lo scopo di ogni atto creativo e improvvisato è estremamente pratico perché orientato a rispondere a un bisogno o a risolvere un problema.

I manager sembrano oggi ispirarsi moltissimo ai musicisti jazz, i quali devono interpretare incipit vaghi, affrontare compiti poco chiari, sviluppare conoscenze incomplete, impegnarsi nel dialogo e nella negoziazione, nel creare spazi spazi condivisi per un processo decisionale basato sull'esperienza piuttosto che su posizioni gerarchiche (Barrett, 2013). Ciò non equivale a dire che il jazz è frutto di casualità e di confusione, giacché pe poter improvvisare occorre possedere un grande bagaglio di conoscenze grazie alle quali sarà possibile esprimere il proprio estro in modo innovativo per apportare variazioni a ciò che già si conosce. Improvvisare è una tecnica che prevede la conoscenza di regole ben precise, del linguaggio musicale e della semiotica musicale (Staw, 1980). Ma la cosa affascinante e interessante in termini pedagogici, è l'importanza dell'errorre. L'errore è un aspetto costitutivo del jazz e della sperimentazione, gli errori sono indispensabili per il processo creativo, sono una fonte di apprendimento e aprono nuove strade di indagine, contribuendo in ultima analisi a quella che può essere definita un'estetica dell'imperfezione (Staw, 1980).

## 4. Nuove competenze improvvisative per insegnare

Negli ultimi decenni la scuola ha dovuto svolgere un nuovo ruolo, andando ben oltre ciò che era richiesto mezzo secolo fa, cioè insegnare esclusivamente secondo i programmi ministeriali. Le recenti politiche hanno posto sempre più l'accento sulla responsabilità e sul processo decisionale dell'insegnante, che ha acquisito un peso progressivamente maggiore nello stabilire il destino e l'importanza del curricolo. Con l'avvento dell'autonomia scolastica, l'insegnante è diventato un direttore attivo della sua classe, incline alla pianificazione e situazionale, come si può vedere nel testo delle Indicazioni Nazionali del 2012:

"In questa prospettiva, gli insegnanti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che si pongono domande esistenziali specifiche, che cercano orizzonti di senso" (MIUR, 2012).

In queste indicazioni vengono tratteggiati gli obiettivi e le aspettative della scuola dell'autonomia, la quale, ponendosi come traguardo quello di accrescere la qualità dell'istruzione e dell'educazione, riserva un grande margine di intervento all'iniziativa dei docenti. Le competenze del docente devono quindi essere orientate a formare gli alunni all'interno di un contesto mutevole e complesso che, se da un lato si predispone come spazio aperto, dall'altro espone alla criticità dell'imprevisto, che costituisce allo stesso tempo un elemento angosciante e una risorsa preziosa, poiché è proprio questo imprevisto che prenderà in qualche modo una forma e dunque verrà accolto nel suo manifestarsi come qualcosa che non si può prevedere (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019).

L'inatteso porta con sé la ricchezza di un'esperienza soggettiva e ha ancora più valore dell'esperienza programmata e programmabile. Per tali ragioni è essenziale essere in grado di coglierlo e accoglierlo, attraverso un approccio situato e una formazione incentrata sulla dimensione concreta e individuale della realtà da cui il bagaglio teorico dell'insegnante viene ricollocato e arricchito (Massa, 2003). Lo sviluppo di una "competenza jazz" può rappresentare metaforicamente la capacità essenziale e costitutiva della professionalità docente in quanto offre le necessarie declinazioni di osservazione, disposizione e azione che permettono l'approccio contestualizzato. Sostenendo la necessità della competenza jazz, si fa ricorso ad un *paradigma interpretativo* per concepire le soft skills non come stabili e univeralmente spendibili in diversi campi, bensì come intrinsecamente complesse e contestuali. La competenza jazz, in particolare, riguarda un atteggiamento verso la realtà che ogni essere umano sperimenta in molti ambiti della sua vita; è essa stessa in continua evoluzione e cambiamento (come realtà) e non ha punti di arrivo. Essa riguarda l'azione professionale dell'insegnante nel contesto specifico, e per questo investe innumerevoli aspetti della pedagogia, quali pianificazione, mediazione e riflessività. Non si riferisce ad un singolo dispositivo o a metodi e strumenti particolari, è una competenza globale che è posibbile declinare secondo il contesto attraverso la creatività personale.

La competenza necessaria per agire nel momento presente, per trovare, *hic et nunc*, ciò che occorre per progredire e per sviluppare un'adeguata proposta didattica, porta con sé la controparte: la necessità di pianificare tutto per eliminare quanto più possibile l'imprevisto, ha generato il nostro modus vivendi primario (Madson, 2010). L'istinto di pianificazione è una risposta adeguata alla preoccupazione per il futuro e per la propria sicurezza: risponde alla necessità di gestione dell'ignoto. Programmare scrupolosamente le azioni che si compiono quotidianamente, stabilire una pianificazione settimanale delle proprie attività o, in ambito scolastico, stabilire routine e macro obiettivi, è un lavororo di grande importanza per mantenere intatto il senso del cammino che

si sta percorrendo. Ma questo da solo non basta, perché non esiste un modo di vivere o di insegnare che possa tenere conto dell'infinità di variabili in gioco in ogni momento: "La realtà si presenta continuamente come un nuovo momento" (Madson, 2010) ed è necessario imparare ad affrontarla senza farsi sopraffare dall'imprevisto ma imparando a gestirlo attraverso un'improvvisazione professionale. L'improvvisazione è una metodologia, essa si fonda sulle conoscenze pregresse, sulla tradizione, dalle quali prende le mosse per elaborare nuove soluzioni, atteggiamenti e idee congeniali alle contingenze[6].

## 5. Conclusioni

Il jazz viene proposto come un modello pedagogico grazie al quale poter apprendere un particolare modo di essere e di fare, grazie al quale sperimentare competenze trasversali necessarie alla formazione del futuro. Esso rappresenta un modello per l'improvvisazione organizzativa, una metafora musicale che può aprire infinite possibilità educative in vari campi professionali e soprattutto ampliare gli orizzonti della formazione. Usiamo il jazz come metafora per considerare l'organizzazione professionale stessa come un'arte, perché pensiamo che ci siano situazioni in cui il team dovrebbe lavorare non tanto come una macchina ben pianificata e testata, ma piuttosto come il quartetto di John Coltrane, che nel dicembre 1964 registrò *A love supreme*; come il *Dave Brubeck Quartet* alla *Carnegie Hall*; come Thelonious Monk e la sua band in *Genius of modern music*.

Siamo consapevoli che in un momento storico di anoressia dell'educazione e di bulimia della formazione (Mattei, 2008), sia necessario sperimentare e proporre "altri" modelli organizzativi che facciano tesoro della tradizione pedagogica per elaborare innovativi e adeguati modelli di formazione. Coraggio e speranza, come scrisse John Coltrane: «Ecco come suono: parto da un certo punto e vado il più lontano possibile, nella speranza di non perdermi sulla strada. Dico "speranza" perché ciò che mi interessa di più è scoprire le vie che non avrei mai sospettato potessero esistere». Come in una jam session – un'occasione in cui i musicisti si incontrano per improvvisare dialogando su un linguaggio comune – i professionisti coinvolti nella progettazione di curricula non possono esimersi dal condividere un linguaggio comune per inventare un nuovo modo di tessere la relazione educativa.

[6] Nella seguente pagina, l'autore riporta una citazione comunemente attribuita a Charles Darwin: "Nella lunga storia dell'umanità (e del genere animale, anche) coloro che hanno imparato a collaborare e improvvisare nel modo più efficace hanno prevalso". Le parole di Darwin sono parafrasate da Leon Megginson in Lessons dall'Europa per il business americano, in «Southwestern Social Science Quarterly», 1963, 44 (1), 3-13, p. 4.

## Riferimenti bibliografici


Altbach, P.G., Reisberg L., Rumbley, L.E. (2010), *Trends in Global Higher Education*, Sense/Unesco Publishing.

Barrett, F.J. (1998), *Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning*, in «Organization science», 9 (5) 605-622.

Barrett, F.J. (2013), *Disordine armonico*, Egea, Milano.

Bertinetto, A. (2016), *Eseguire l'inatteso. Ontologia della musica e improvvisazione*, Roma: Il Glifo ebook.

Biasi, V., Caggiano, V., Ciraci, A.M. (2019), *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione », 17(3), pp. 92-103.

Caggiano, V. (2015), *Educación emprendedora y el uso de la metáfora: un camino hasta la felicidad*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 4(1), pp. 107-118.

Caggiano, V. (2018), *Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 7 (2), pp. 45-61.

Caporaletti, V. (2005), *I processi improvvisativi nella musica: un approccio globale*, Lucca: Libreria musicale italiana.

Casalini, C. (2012), *Disputa sugli ingegni. L'educazione dell'individuo in Huarte, Possevino, Persio e altri*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 1 (1) Anicia, Roma.

De Ridder-Symoens, H. (1992), *Universities in the Middle Ages (A History of Universities, vol. 1)*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gold, M., Villa, D. (2012), *Trading fours. Il jazz e l'organizzazione che apprende*, Milano: Art for business.

Grendler P.F. (2019), *Jesuit Schools and Universities in Europe 1548-1773*, Leiden-Boston: Brill. 2019.

Kahu, E.R. (2013), Framing student engagement in higher education, in "Studies in Higher Education", 38 (5), pp. 758-773.

Madson, P.R. (2010), *Improve wisdom: Don't prepare, just show up*. London: Harmony.

Mattei, F. (2008), *Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, in "Formazione & Lavoro", (1), pp. 49-61.

Mattei, F., Casalini, C. (2014), *Jesuitica Institutio. Figure e temi di una modernità pedagogica*, Roma: Anicia.

Massa, R. (2003), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.

Missall, K.N, Hosp, M.K., Hosp, J.L. (2019), *Reading Proficiency in Elementary: Considering Statewide Testing, Teacher Ratings and Rankings, and Reading Curriculum-Based Measurement*, in «School Psychology Review», 48 (3), pp. 267-275.

Morin, E. (2002), *Sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano: Raffaello Cortina.
Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford: University Press.
O'Malley, J.W. (2006), *Five Missions of the Jesuit Charism: Content and Method*, in "Studies in the Spirituality of Jesuits", 38.
Padberg, J.W. (2000), *Development of the Ratio Studiorum*, in V. J. Duminuco (ed.), *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, New York: Fordham University Press.
Polanyi, M. (1995), *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
Poincaré, J.H. (1997), *Scienza e metodo*, Torino: Einaudi.
Redomero, T., Caggiano, V., Poza-Lujan, J.L, Piccione, V.A. (2019), *Fostering and Assessing Soft Skills of Engineering Students*, in "International Journal of Engineering Education", 35 (6), pp.1656-1666.
Senge, P. (1990), *The fifth Discipline*, New York: Doubleday.
Sparti, M. (2005), *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Bologna: il Mulino.
Staw, B. (1980), *Rationality and justification in organizational life*, in "Research in organizational behavior: an annual series of analytical essays and critical reviews", Vol. 2, p. 45-80, Amsterdam: Elsevier.
Weyk, K.E. (1992), *Agenda Setting in Organizational Behavior: A Theory-Focused Approach*, in «Journal Management Inquiry», 1 (3), pp. 171-182.

# 3.
# Scuola dell'infanzia e lingue straniere: il fattore età nell'apprendimento linguistico

Antonio Castorina

## 1. Contesto di riferimento

A partire dall'inizio degli anni '90, nel quadro del crescente interesse per gli aspetti teorici e metodologici dell'insegnamento delle lingue straniere, il fattore età nell'apprendimento linguistico assume un ruolo di particolare importanza nella riflessione scientifica: la velocità con cui bambini in tenera età si appropriano di una seconda lingua in contesto naturale porta a ipotizzare che l'infanzia sia un momento particolarmente propizio per l'apprendimento di una lingua straniera e ci si pone la domanda se quella condizione, che porta ad un bilinguismo bilanciato, possa essere replicata in un contesto di istruzione formale e se l'età di inizio di esposizione possa essere un fattore determinante nel raggiungimento di un livello di competenza comparabile ad un parlante nativo. Con la pubblicazione delle *Conclusioni della Presidenza* del vertice di Lisbona (CE: 2000) e delle *Conclusioni della Presidenza* del vertice di Barcellona (CE: 2002), in cui la conoscenza di una o più lingue straniere è stata inserita tra le competenze chiave del futuro cittadino europeo, l'esposizione precoce alle lingue straniere diventa una priorità che coinvolge le istituzioni di tutti i Paesi dell'Unione europea. Ne è testimonianza la revisione dei curricoli scolastici che ha visto una significativa crescita di offerta di insegnamenti linguistici nelle scuole primarie: nel 1990, degli attuali 27 Paesi dell'Unione, in due era previsto l'insegnamento di una lingua straniera a partire dai 6-7 anni, in uno a partire dagli 8-9 anni mentre nei restanti ventiquattro a partire dai 10-11 anni. Attualmente nella quasi totalità dei Paesi membri l'età di inizio dello studio delle lingue straniere è compresa tra i 6 e i 9 anni.

L'efficacia del cambiamento di politica è stato riconosciuto dalle istituzioni che hanno deciso di spingere la riflessione fino a valutare la possibilità dell'introduzione dell'esposizione sistematica alle lingue straniere per i bambini in età prescolare. Nel 2009 la Commissione europea ha istituito un gruppo di lavoro formato da esperti provenienti dai diversi Paesi membri per fare un quadro della situazione delle attuali tendenze di erogazione di apprendimento precoce delle lingue e stabilire delle linee guida. Il primo passo è stato dividere l'argomento in due sottogruppi: insegnamento precoce di una lingua straniera e insegnamento precoce della lingua d'istruzione e di una seconda lingua ai bambini migranti o di minoranza linguistica. Sono stati esaminati documenti politici dell'Unione, indagini statistiche e letteratura accademica; è stato ela-

borato e somministrato un questionario per raccogliere dati e informazioni sull'organizzazione e su come viene praticata l'esposizione precoce alle lingue nelle diverse realtà nazionali, cercando di identificare caratteristiche specifiche, punti di forza e debolezze, ed evidenziando esempi di buone pratiche.

Le conclusioni del gruppo di lavoro (CE: 2001) hanno posto particolare enfasi sui benefici dell'esposizione precoce alle lingue straniere: nel documento si evidenzia come l'apertura al multilinguismo e alle diverse culture sia di per sé un esercizio prezioso che migliora lo sviluppo sociale e individuale del bambino oltre a migliorarne competenze quali la comprensione, l'espressione, la comunicazione e la soluzione dei problemi; una competenza multilinguistica permette al bambino di interagire con successo con coetanei e adulti, facendogli prendere coscienza dell'esistenza di un mondo extralinguistico a cui ci si può riferire attraverso codici diversi e facendogli sviluppare la capacità di trasferire da una lingua all'altra i concetti appresi in una delle due lingue, stimolando così anche le competenze cognitive

Oltre agli aspetti sociali e cognitivi, il gruppo di lavoro ha concluso che l'esposizione precoce alle lingue straniere ha notevoli benefici dal punto di vista strettamente linguistico; in particolare, gli esperti hanno ipotizzato che, come per la lingua madre, nel processo di apprendimento di una lingua straniera ci sia un periodo critico oltre il quale è meno probabile che si possano raggiungere livelli di competenza paragonabili ad un parlante nativo, soprattutto nella pronuncia e intonazione.

## 2. Il fattore età

L'importanza dell'esposizione precoce alle lingue straniere e la sua utilità in termini di risultati di apprendimento sono aspetti che sono stati generalmente accettati in forma che si potrebbe definire dogmatica, anche quando i risultati di diverse ricerche non sono riusciti a dimostrare l'oggettività di alcune affermazioni. Il malinteso è dovuto anche al fatto che spesso i risultati degli studi sul fattore età nell'apprendimento delle lingue non guidato sono stati trasposti all'apprendimento formale, nonostante queste due forme siano essenzialmente diverse per quantità e qualità di input. Seguendo le riflessioni di Krashen (1981), è importante distinguere i concetti di acquisizione delle lingue seconde e di apprendimento delle lingue straniere in funzione delle condizioni in cui questi due fenomeni avvengono: contesto naturale con una quantità di input linguistico rilevante e contesto guidato con un input qualitativamente mirato ma limitato in termini di esposizione. Si deve prestare attenzione a non accogliere questa distinzione in forma dicotomica: situazioni differenti, che possono essere individuate in un'attenzione sociale e familiare alla formazione dei bambini, contribuiscono a far fondere queste condizioni di esposizione come, ad esempio, comunità di immigrati che si organizzano per fruire di insegnamento formale della lingua seconda coinvolgendo anche i più giovani o famiglie che

espongono in diverse forme i propri figli a input in lingua straniera al di fuori del contesto formativo formale.

Mentre in un contesto di acquisizione di lingue seconde i benefici del fattore età sono confermati da numerosi studi, lo stesso non avviene per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere. Lo studio di Oller e Nagato (1977), uno dei primi sul livello globale di competenza linguistica in contesto scolastico, ha preso in considerazione gli effetti sul lungo termine di due curricoli scolastici che prevedono tempistiche diverse per l'inizio dell'apprendimento della lingua straniera: il primo fin dalla scuola primaria (6-7 anni), il secondo dalla scuola secondaria (11-12). I primi dati sono stati raccolti al settimo anno di scolarizzazione quando il primo gruppo di studenti aveva sei anni di insegnamento linguistico all'attivo ed il secondo gruppo uno. Come era prevedibile, i risultati hanno evidenziato un notevole vantaggio del primo gruppo, vantaggio che però si è ridotto nella seconda raccolta di dati, al nono anno di scuola, fino a non essere più rilevante nella raccolta effettuata all'undicesimo anno. Gli stessi autori hanno voluto precisare che questi risultati, che indicherebbero una mancanza di efficacia dell'insegnamento precoce delle lingue straniere, non possono essere assunti come definitivi soprattutto perché a partire dal sesto anno di scolarizzazione gli studenti provenienti dai due curricoli sono stati riuniti nella stessa classe, cosa che può aver contribuito al livellamento di competenze sulla base di un input linguistico qualitativamente pensato per un gruppo eterogeneo. Questi risultati sono state in parte confermati in altri studi strutturati in forma simile (Burstall: 1977; Muñoz: 2011) che hanno preso in esame gruppi con età iniziale di 8 e 11 anni e che hanno proseguito il percorso di studi separatamente.

Si rivelano molto interessanti i risultati ottenuti da Boyson, Semmer, Thompson e Rosenbusch (2013), che hanno preso in esame due gruppi di studenti che hanno iniziato l'istruzione in lingua straniera rispettivamente dalla scuola dell'infanzia (5 anni) e al quinto anno di scolarizzazione (10-11 anni). Per entrambi i gruppi è stata utilizzata la metodologia di insegnamento comunicativa e situazionale, avvalendosi quasi esclusivamente della lingua target. Sono state privilegiate modalità didattiche di sovrapposizione dell'input linguistico includendo gestualità, immagini, oggetti, storie, musica e drammatizzazione. Nel corso degli anni, queste strategie hanno dato agli studenti molte occasioni di utilizzare la lingua di destinazione durante l'interazione con l'insegnante e tra loro in attività di gruppo o in coppia. Per la valutazione del rendimento degli studenti è stato utilizzato lo *Student Oral Proficiency Assessment* (SOPA) sviluppato dal *Center for Applied Linguistics* (CAL) di Washington, un metodo di valutazione progettato per documentare la capacità di comprensione e produzione orale attraverso interviste somministrate da due esaminatori e videoregistrate per una ulteriore valutazione. La prima raccolta dei dati è stata fatta alla fine del quinto anno di scolarizzazione con un gruppo con più di sei anni di istruzione in lingua straniera e l'altro con solo un anno. Anche in questo caso, il gruppo con più anni di istruzione al momento della prima raccolta dei dati ha evidenziato una com-

petenza superiore soprattutto nel campo della fluidità di espressione, lessico disponibile e comprensione. La seconda raccolta dei dati è avvenuta alla fine dell'ottavo anno di istruzione utilizzando la stessa metodologia di valutazione della raccolta precedente. Il gruppo degli apprendenti precoci ha confermato il rendimento migliore ampliando significativamente il divario rispetto agli apprendenti tardivi.

Un primo confronto tra i risultati di questi studi permette di delineare alcune ipotesi per ulteriori approfondimenti: non si sono apprezzati risultati di rendimento globale significativi in quegli studi che hanno confrontato i livelli di competenza di bambini con età di primo approccio divisi in gruppi di circa 8 anni e circa 11 anni mentre quando l'età iniziale è sensibilmente minore (5 anni) le differenze sono risultate tangibili; gli apprendenti tardivi evidenziano risultati migliori quando nel processo di istruzione vengono utilizzate metodologie di natura esplicita e la valutazione verte sulla gestione degli aspetti morfosintattici, mentre gli apprendenti precoci hanno un rendimento migliore quando l'istruzione avviene con metodologie comunicative e la valutazione riflette le capacità di comprensione e produzione orale.

Questi dati portano la riflessione ad un altro aspetto della valutazione dei risultati dell'istruzione linguistica: la velocità di apprendimento. Diversi studi si sono concentrati sui risultati raggiunti in termini di fluidità, complessità e pertinenza della produzione orale in bambini di età diverse dopo uno stesso numero di ore di istruzione. Tra i vari studi in questo settore emergono i risultati del *Barcelona Age Factor Project*, un programma che si colloca in un contesto di riformulazione dei programmi di insegnamento delle lingue straniere in Spagna. I primi risultati sono stati presentati da Torras e Celaya (2001) ed evidenziano un vantaggio in termini di velocità di apprendimento degli studenti più grandi sia dopo 200 ore sia dopo 416 ore di istruzione. I dati non sono assolutamente sorprendenti in ragione di una maggiore maturità degli apprendenti più grandi che riescono con maggiore facilità a processare le informazioni ed applicarle nella realizzazione di atti comunicativi. In questo senso si rivelano molto interessanti i risultati di uno studio condotto da Larson-Hall (2008) che ha comparato due gruppi di studenti di 19 anni al momento del test, con stesso numero di ore di istruzione ma con età iniziali di apprendimento della lingua straniera differenti, 8 anni il primo gruppo e 12-13 anni il secondo. Dallo studio è emerso che gli apprendenti tardivi hanno evidenziato un vantaggio alla raccolta dati fatta dopo 800 ore di istruzione, mentre gli apprendenti precoci hanno avuto punteggi maggiori nelle raccolte relative alle 1833 e 2000 ore. Nel confronto dei risultati dei due studi emerge che a parità di ore di istruzione la precocità di approccio non garantisce nel breve periodo risultati migliori, cosa che, al contrario, si rileva dopo periodi di istruzione significativamente maggiori. Nel riflettere su questo dato si deve tenere presente che l'apprendimento linguistico è per sua natura sfuggente ad una quantificazione della qualità e quantità dell'input. Ogni docente di lingua sa perfettamente che una serie di stimoli non misurabili entreranno in gioco

nel processo di apprendimento, stimoli che vengono recepiti anche inconsciamente dal discente. Si prenda ad esempio la musica: l'input che proviene dall'ascolto di una canzone straniera diventa tanto più fruibile quanto maggiore è la competenza linguistica. In altre parole, uno dei vantaggi certi di anticipare l'apprendimento linguistico consiste nella possibilità di fruire di input linguistici che provengono dalla quotidianità per un maggiore numero di anni. Pfenninger (2012) nel commentare i risultati del suo studio, che confermano che a maggiore numero di occasioni e ore di esposizione all'input corrisponde una maggiore capacità degli apprendenti precoci, ritiene che la spiegazione di questo migliore rendimento sul lungo periodo derivi dal fatto che nella scuola primaria i docenti tendono a insegnare le lingue in forma implicita, mentre l'istruzione esplicita della grammatica viene impartita nella scuola secondaria. Pertanto, si potrebbe considerare che i migliori risultati iniziali degli apprendenti tardivi siano da attribuire alla capacità di gestire correttamente la morfosintassi, cosa che gli apprendenti precoci impareranno a fare successivamente.

Il dato che emerge dai risultati di queste ricerche evidenzia che gli apprendenti tardivi hanno un vantaggio nella velocità di apprendimento dovuto, con ogni probabilità, alla migliore capacità di gestire gli aspetti morfosintattici. Un fenomeno analogo si rileva nell'acquisizione di una lingua seconda in contesto naturale: adulti e adolescenti inseriti in altro contesto linguistico tendono ad appropriarsi delle strutture linguistiche più rapidamente rispetto ai bambini. Ma nella condizione di immersione linguistica, il vantaggio iniziale dei più grandi viene rapidamente invertito e nel giro di pochi mesi gli apprendenti più giovani iniziano a mostrare un notevole vantaggio.

La quantità e la qualità dell'esposizione sono riconosciuti come fattori fondamentali in ogni forma di appropriazione linguistica, sia essa la lingua madre, lingua seconda o straniera. Pertanto si deve considerare che un insegnamento precoce avrà un impatto sul livello raggiunto se il percorso formativo sarà progettato in modo da permettere un numero significativo di ore di esposizione alla lingua straniera. Anche gli aspetti motivazionali rappresentano un fattore che deve essere tenuto in considerazione nella riflessione sull'apprendimento linguistico. La motivazione è unanimemente riconosciuta come uno degli elementi che incide significativamente nelle possibilità di successo nel percorso di apprendimento. Diversi studi (Cenoz: 2003; Tragant: 2006) indicano che nei bambini più piccoli si registra un forte stimolo motivazionale dettato dalla naturale curiosità per l'atto comunicativo. Con il passare degli anni la motivazione tende a diventare di natura utilitaristica e può perdere la sua forza propulsiva.

Un altro dato interessante riguarda l'esposizione precoce alla lingua straniera di bambini bilingui, soprattutto quando il bilinguismo è dovuto a una condizione di immersione in una lingua seconda. Il timore, spesso manifestato da genitori e dalle istituzioni scolastiche, che i bambini bilingui possano correre il rischio di un sovraccarico di informazione linguistica che potrebbe avere un impatto negativo sullo sviluppo cognitivo e sul rendimento scolastico, è stato

sostanzialmente superato. L'argomento è abbastanza spinoso anche perché diversi studi (Grosjean: 2010) hanno evidenziato che alcuni problemi di carattere cognitivo riscontrati in bambini bilingui sono stati, nella maggior parte dei casi, conseguenza di una rarefazione degli input informali positivi dovuta al contesto socioeconomico. Cercando si andare oltre alcune difficolta oggettive, gli stessi studi hanno anche messo in evidenza risultati migliori di apprendimento della lingua straniera nei bambini bilingui. Secondo Elmiger e Bossart (2006) il vantaggio di apprendimento è dovuto al fatto che questi bambini hanno già vissuto un'esperienza di appropriazione di una lingua seconda e, pertanto, sono già dotati di una competenza che gli conferisce una capacità di elaborazione delle nuove informazioni linguistiche molto più efficiente rispetto ai bambini monolingui. Inoltre, secondo Heinzmann (2013), i bambini con retroterra migratorio sembrano essere generalmente più motivati rispetto ai loro compagni.

## 3. Delimitazione del campo di studio

Dall'analisi della letteratura emergono dati che permettono di trarre alcune conclusioni e proporre alcune ipotesi che richiedono un approfondimento. Andando oltre i risultati talvolta contrastanti dei diversi studi presi in esame, si nota un comune denominatore nell'approccio scientifico: le riflessioni sul fattore età nell'apprendimento linguistico si basano sull'aspetto prestazionale dell'apprendente, sia esso in termini di competenze raggiunte sia di velocità di apprendimento. Senza nulla togliere a questi aspetti che sono naturalmente molto importanti, l'ipotesi da cui nasce questo studio è se l'esposizione precoce alle lingue straniere possa preparare il bambino ad un futuro e profondo apprendimento linguistico al di là degli obiettivi effettivamente raggiunti o raggiungibili durante il periodo di esposizione. Come è stato già accennato, l'osservazione ha evidenziato alcune ricorrenze: i bambini che vengono esposti ad una lingua straniera in forma implicita fin dalla scuola dell'infanzia, sul lungo periodo, mostrano risultati migliori dei bambini che iniziano l'esposizione intorno ai 10-11 anni; a fronte di un monte ore di esposizione elevato gli apprendenti precoci presentano risultati migliori dei tardivi; i bambini bilingui mostrano una maggiore facilità nell'apprendimento di una ulteriore lingua. A questo proposito, sono molto interessanti i dati che possono essere estrapolati da uno studio di Muñoz (2014) all'interno del *Barcelona Age Factor Project*. Lo studio vuole dimostrare, e in un certo senso lo fa, che il fattore età non è così dirimente nell'apprendimento linguistico mentre gli aspetti motivazionali si rivelano più importanti. Il campione preso in esame è composto da dodici persone di diverse età con studi universitari, otto bilingui spagnolo/catalano e quattro monolingui, con un minimo dieci anni si istruzione/esposizione alla lingua inglese. Sei di questi studenti hanno iniziato il percorso di apprendimento tra i 3 e i 6 anni e sei hanno iniziato tra gli 11 e i

17 anni. I risultati evidenziano che effettivamente i sei soggetti che hanno raggiunto i migliori risultati erano equamente divisi tra apprendenti precoci e tardivi. La studiosa ipotizza che le prestazioni migliori siano dovute alle forti motivazioni che, nelle interviste che hanno accompagnato la somministrazione dei test linguistici, gli studenti migliori hanno evidenziato, mentre non pone particolare enfasi su un dato che riteniamo molto interessante: gli studenti con risultati migliori sono bilingui naturali e bilanciati, ovvero hanno avuto un'esposizione ad entrambe le lingue in tenerissima età ed hanno la stessa competenza in entrambe le lingue, mentre il gruppo che ha evidenziato risultati sensibilmente meno soddisfacenti è composto dai quattro monolingui e due bilingui con una lingua dominante, ovvero provenienti da comunità spagnole monolingui che hanno acquisito il catalano in un secondo momento.

Questi dati permettono di rafforzare l'ipotesi che l'esposizione in tenera età ad una seconda lingua permetta di sviluppare una capacità di apprendere le lingue straniere con un livello di interiorizzazione che consente di raggiungere risultati ottimi indipendentemente dal momento di inizio dell'istruzione esplicita.

## 4. Il contributo delle neuroscienze

L'apprendimento/acquisizione di una lingua straniera è un processo complesso caratterizzato da una varietà di fattori che interagiscono, a partire dalla dimensione neuropsicologica, passando per la dimensione socioculturale per arrivare alla dimensione educativa, per cui è fondamentale che nel processo di elaborazione di strategie glottodidattiche si prendano in considerazione tutti gli aspetti che comprendono il fenomeno. Come sottolinea Daloiso (2009), la ricerca neuroscientifica ha individuato le aree del cervello espressamente deputate all'elaborazione del linguaggio, permettendo ai linguisti di formulare ipotesi molto interessanti sul funzionamento cerebrale di soggetti che apprendono più lingue. Il sistema nervoso è diviso in una componente genetica predisposta ad apprendere alcune funzioni attraverso l'assembramento neuronale spontaneo e una componente dovuta alla formazione di moduli neuro-funzionali dovuti all'interazione con l'ambiente. Il processo di acquisizione linguistica è legato a questo secondo tipo di funzionamento, ovvero lo sviluppo del linguaggio non può avvenire senza l'esposizione ad una quantità significativa di input esterni. La differenziazione di input linguistici dovuta all'esposizione ad una seconda lingua dovrebbe portare alla creazione di subsistemi neuronali all'interno di ogni modulo neuro-funzionale dando origine ad un sistema modulare complesso. Questa ipotesi spiegherebbe le ragioni che soggiacciono ai diversi gradi di difficoltà che si riscontrano in discenti di tutte le età nell'acquisizione delle lingue, ed anche il perché alcuni soggetti sono in grado di apprendere più di una lingua straniera gestendo senza difficoltà i relativi problemi di interferenza. L'età iniziale di apprendimento è il primo fattore che viene segnalato come responsabile dell'attivazione e creazione di questi

subsistemi; in particolare, si ritiene che esponendo i bambini ad una lingua straniera fin dalla più tenera età si attivino i meccanismi di apprendimento e archiviazione tipici della lingua materna che possono portare ad una competenza linguistica pari a quella di un madrelingua. Come segnala Favaro (2016), esiste un generale consenso tra gli studiosi nell'affermare che tra gli 0 e i 7 anni l'apprendimento di una lingua straniera avviene con modalità non replicabili in momenti successivi. Infatti, per quanto venga messo in discussione e abbia dato luogo a interpretazioni discordanti, il concetto di "periodo critico" nel campo dell'apprendimento linguistico è ampiamente condiviso e viene inteso come una finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire una lingua straniera come se fosse la materna (2004). In realtà, l'osservazione ha messo in evidenza che non è possibile vedere questo periodo come un blocco uniforme, e che non è sempre impossibile raggiungere livelli di competenza linguistica pari al madrelingua iniziando il percorso di apprendimento al di fuori di questa finestra temporale. Di sicuro, nel percorso di maturazione delle aree cerebrali deputate alle varie funzioni cognitive ci sono dei momenti che sono più redditizi dal punto di vista dell'interiorizzazione della conoscenza. Da qui nasce il concetto di "periodi critici multipli" sulla cui base è possibile individuare delle finestre temporali che coincidono con i ritmi di maturazione delle aree del cervello deputate al linguaggio e alla sua elaborazione. Questi periodi sono stati individuati in 0-3 anni e 4-8 anni come le fasi più produttive per l'acquisizione di una o più lingue straniere e, soprattutto, per la creazione di quei subsistemi neuronali che aiuteranno il bambino ad avere risultati ottimi anche nelle esperienze di apprendimento linguistico successivo.

Ritornando ai fattori che incidono nella creazione e attivazione dei subsistemi neuronali deputati all'apprendimento delle lingue straniere, il tempo di esposizione all'input e la continuità rivestono particolare importanza. La possibilità di successo del fattore età è strettamente legato al numero di ore di esposizione, considerato come l'insieme delle ore di corso, dei compiti a casa e di altre esposizioni alla lingua straniera, che Larson Hall (2008) individua in un minimo di 6-8 ore settimanali per 44 settimane l'anno. Ciò significa che sebbene l'esposizione precoce alla lingua straniera sia di per sé sempre positiva, se non avviene in forma continuativa e significativa in termini di tempo non produrrà i risultati sperati e che non è sufficiente immaginare un aumento delle ore di istruzione linguistica nella scuola primaria e introdurre l'esposizione alla lingua straniera fin dalla scuola dell'infanzia o addirittura dal nido senza prevedere un aumento significativo delle ore di istruzione o esposizione a input formali e informali in ambito scolastico ed extrascolastico, oltre a prevedere una percentuale obbligatoria di istruzione con metodologia CLIL.

La scuola dell'infanzia, anche in ragione della libertà di gestione delle attività, si presenta come un'opportunità unica per proporre un percorso di esposizione alle lingue straniere rilevante in termini di ore, continuità e occasioni informali come le attività quotidiane dei bambini proposte in lingua straniera.

## 5. Riflessioni conclusive e sviluppo della ricerca

La valutazione di un percorso di apprendimento linguistico è un processo estremamente complesso: studenti che possono vantare un percorso formativo simile spesso presentano rendimenti significativamente diversi, perché nell'apprendimento linguistico intervengono diversi fattori non facilmente misurabili come, tra gli altri, la motivazione. I risultati discordanti sull'efficacia dell'anticipare il momento dell'istruzione di una lingua straniera non minano la convinzione che proporre attività sistematiche in lingua straniera a bambini della scuola dell'infanzia e anche di nido sia una pratica estremamente fruttuosa. L'ipotesi che l'esposizione in tenera età ad una lingua straniera permetta la formazione di subsistemi neuronali è molto interessante e aiuta a spiegare alcune caratteristiche comuni dei bilingui impegnati nell'apprendimento di ulteriori lingue. Gli sviluppi futuri di questa ricerca vanno in questa direzione: dall'anno accademico 2021/22 presso il Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre è stato istituito un laboratorio sull'esposizione alle lingue straniere dei bambini in età prescolare, strutturato in esercitazioni pratiche sostenute da aspetti teorici per l'elaborazione di attività di esposizione alle lingue. Alcune studentesse hanno avuto la possibilità di sperimentare le attività elaborate, altre potranno avere questa possibilità durante il tirocinio curriculare. Anche grazie a loro, stiamo raccogliendo dati sulla reazione dei bambini a queste esperienze. Abbiamo anche elaborato un questionario intervista da somministrare agli studenti sull'autopercezione della propria competenza linguistica: il questionario si concentra tra le altre cose sulla sensazione di soddisfazione o frustrazione nell'apprendimento linguistico, sulle motivazioni, sul momento di inizio di esposizione formale, sul momento di inizio dell'esposizione informale e altre forme di esposizione, tutti dati che, sulla base di un campione che continuerà a crescere negli anni, riteniamo possano dare alcuni suggerimenti sugli aspetti che incidono nell'apprendimento linguistico. Di sicuro possiamo affermare che i bambini della scuola dell'infanzia esposti alle attività progettate nel laboratorio si sono divertiti tantissimo manifestando il desiderio di ripetere l'esperienza, cosa che speriamo potrà incidere sul loro futuro approccio allo studio delle lingue e ad aumentarne la spinta motivazionale.

## Riferimenti bibliografici


Boyson, B.A., Semmer, M., Thompson, L.E., Rosenbusch, M.H. (2013), Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study. *Foreign Language Annals*, 46 (2), 246-263.

Burstall, C. (1977), Primary French in the balance. *Foreign Language Annals*, 10 (3), 245-252.

Cenoz, J. (2003), The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In García Mayo, M., Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. (pp.77–93). Clevedon; Bufalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.

Commissione Europea (2011), *Commissione Europea (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook. https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/ELL_handbook_en.pdf.* Ultimo accesso 21 aprile 2022.

Consiglio dell'Unione europea (2000), *Conclusioni della Presidenza*. Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm. Ultimo accesso 21 aprile 2022.

Consiglio dell'Unione europea (2002), *Conclusioni della Presidenza*. Consiglio europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002. https://www.consilium.europa.eu/media/20936/71065.pdf. Ultimo accesso 21 aprile 2022.

Daloiso, M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

Elmiger, D. e Bossart, M. (2006), *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchatel: Institut de reserche et documentation pédagogique.

Fabbro, F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.

Favaro L. (2016), Verso l'insegnamento precoce. In Melero Rodríguez, C.A. (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 87-94). Venezia: Ca'Foscari.

Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heinzmann, S. (2013), *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, Comparative and Explanatory Perspectives*. London; Sydney; New York; New Delhi: Bloomsbury Publishing.

Krashen, S.D. (1981), Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, (pp.51–79). Sacramento: California State Dept. of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.

Larson-Hall, J. (2008), Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24 (1), 35-63.

Muñoz, C. (2011), Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49 (2), 113–133.
Muñoz, C. (2014), Starting age and other influential factors: insight from learners interviews. *SSLT Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (3), 465-484.
Oller, J.W., Nagato, N. (1974), The Long Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 58 (1/2), 15–19.
Pfenninger, S.E. (2012), On Acquisition, Age and Articles in Multilingual Switzerland. In Mihaljević Djigunović, J., Medved Krajnović, M. (Eds.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. (pp.22-35). Zagreb: FF Press.
Torras, M.R., Celaya, M.L. (2001), Age related differences in the development of written production. An empirical study of EFL school learners. *JES, International Journal of English Studies*, 1(2), 103-126.
Tragant, E. (2006), Language learning motivation and age. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 237–266). Clevedon; Bufalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.

# 4.
# Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione

Barbara De Angelis

## 1. Introduzione

L'emergenza pandemica, seppure nella difficoltà della gestione contingente, ha dato alla comunità accademica una rinnovata opportunità per interrogarsi sulla concretezza delle modalità e delle strategie didattiche più efficaci per garantire l'accesso all'apprendimento e la possibilità di ridefinire i costrutti di inclusione e sostenibilità. La difficile situazione che le università, e non solo, hanno dovuto affrontare ha permesso di rinnovare il dibattito sull'efficacia didattica dei percorsi di alta formazione nel tentativo di trovare nuove soluzioni adatte alle dinamiche contestuali emergenti. Molti sono stati gli stimoli che hanno condotto ad una ristrutturazione della progettazione e degli obiettivi in ottica inclusiva, con particolare riguardo al tema della partecipazione che è emerso, nella sua complessità e problematicità, soprattutto in merito all'utilizzo didattico delle nuove tecnologie, come una sfida oltre che come una opportunità per garantire e anche ampliare l'accesso ai percorsi educativi e formativi.

Su questi temi la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) da diversi anni già indagava l'efficacia delle strategie volte a creare inclusione attraverso l'uso consapevole delle tecnologie. In tal senso il gruppo di ricerca di Pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre tra il 2018 e il 2020 aveva sviluppato numerose riflessioni, emerse da evidenze, rivolte in particolar modo all'e-learning per l'istruzione superiore, con riferimento alle seguenti tematiche: le questioni riguardanti la cultura del funzionamento in contesti capacitanti (De Angelis, 2019); le caratteristiche dell'ambiente didattico formativo online inclusivo (Bocci, 2019); il principio dell'accessibilità quale cardine dell'e-learning inclusivo (Cajola, 2019).

Di fatto, già prima dell'emergenza, all'interno dei percorsi di ricerca del Dipartimento si era delineata una precisa prospettiva pedagogica inclusiva che puntava alla responsabilizzazione come funzione fondamentale della mediazione educativo-didattica, non solo rispetto alla cura da dedicare ai soggetti ma anche rispetto all'attenzione da rivolgere indispensabilmente agli strumenti e alla progettazione degli spazi e delle forme comunicative. D'altra parte i documenti internazionali che fino ad allora avevano orientato la

prospettiva educativa inclusiva e sostenibile erano stati numerosi (Eurofound 2012; ONU, 2015; Commissione europea, 2016; UNESCO, 2017) e avevano parlato sia della progettazione di nuove soluzioni didattiche, sia di nuovi campi di applicazione per ridefinirne gli obiettivi.

Come a dire: senza attenzioni specifiche mirate alla didattica o al preciso progetto pedagogico non si possono attivare concreti processi inclusivi.

## 2. L'inclusione nell'alta formazione

Le politiche universitarie rivolte alla disabilità nel tradurre in pratica i vincoli normativi delle strategie europee e nazionali in vista del pieno riconoscimento del diritto all'istruzione (ONU, 2006) hanno sempre indirizzato le buone prassi degli Atenei verso la realizzazione di comunità accademiche ispirate ai principi del diritto allo studio, della vita indipendente, della cittadinanza attiva. In tal senso, dopo l'emanazione della Legge 170/2010, la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati alla Disabilità (CNUDD) aveva aggiornato le proprie Linee Guida inserendovi una sezione dedicata agli studenti con DSA, al fine di fornire indicazioni specifiche per riconfigurare le pratiche inclusive con un riferimento particolare alle strategie valide anche per gli studenti con disabilità, quali: l'orientamento in entrata e in uscita dal percorso accademico, il tutorato didattico, la possibilità di avvalersi di strumenti dispensativi e misure compensative (tempi aggiuntivi agli esami, testi alternativi, possibilità di usufruire di mappe concettuali/formulari) anche durante gli esami (CNUDD, 2014). In questo panorama progettuale e normativo il compito inclusivo dell'Università si è sviluppato per rendere l'apprendimento universalmente accessibile e per sostenere la piena partecipazione e il coinvolgimento attivo delle persone con disabilità e con DSA, condizioni che garantiscono il benessere di tutti, e di ciascuno, se realmente "concretizzate" in elementi strutturali della didattica, ovvero realizzate inserendo il processo di apprendimento in un clima comunicativo, emotivo-relazionale e sociale in grado di garantire e sostenere l'accessibilità all'apprendimento (De Angelis, 2017).

Durante l'emergenza da COVID-19 e il conseguente lockdown, ai fini di una piena inclusione, è stato immediatamente necessario sempre più porre l'accento sull'importanza che i principi di partecipazione e di cittadinanza attiva rivestono per tutti. Lo sforzo è stato quello di "rendere concreto" il principio del diritto all'inclusione in quanto diritto allo studio di tutti gli studenti universitari, così come già era indicato nei documenti nazionali e internazionali affinché ciascun allievo potesse essere pienamente coinvolto nelle attività di vita quotidiana e di apprendimento (Unesco, 2017). L'obiettivo, individuato già prima della pandemia come una priorità (Cajola 2018; De Angelis, 2020), era quello di creare contesti educativi inclusivi tali da diventare, nella cornice del Capability approach (Sen, 2004), anche capacitanti, ovvero

costruiti in modo da far emergere "capabilities" e responsabilità, decisioni e scelte in situazioni favorevoli allo sviluppo di nuovi funzionamenti.

Oggi, a tal proposito, è interessante leggere e scorgere nel recente *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030* come la pandemia abbia fornito un nuovo impulso alle politiche inclusive, affidando proprio alla piena partecipazione sociale ed economica garantita dalle pari opportunità di accesso, una priorità strategica determinante (UE, 2021).

## 3. L'esperienza del Servizio Tutorato del DSF durante la pandemia

Durante l'emergenza sanitaria il mandato rettorale è stato quello di proseguire i percorsi formativi avvalendosi dell'uso della tecnologia. In tale contingenza, il Servizio tutorato per studenti con disabilità e DSA da marzo 2020 si è tempestivamente riorganizzato in modalità a distanza attraverso Formonline, la piattaforma del DSF dedicata alle attività formative, tramite conferenza audio-video con l'utilizzazione del software Microsoft Teams, e sulla base di due documenti realizzati e diffusi in tutto l'Ateneo per orientare l'azione nel momento di crisi:

– le *Linee guida*, ovvero le indicazioni di base rivolte ai docenti, al personale tecnico-amministrativo e bibliotecario, per predisporre procedure didattiche e servizi idonei il più possibile ispirati a principi di accoglienza, partecipazione e autonomia dello studente con disabilità e con DSA al quale garantire pari opportunità di formazione e di studio, promuovendo nel mentre, quel percorso di sensibilizzazione della comunità accademica sui temi della delle diversità già da tempo intrapreso da Roma Tre;
– il *Vademecum*, un documento volto a promuovere il processo di inclusione nella comunità accademica, elaborato durante l'emergenza dalla Delegata della funzione rettorale relativa alle politiche per la disabilità i DSA e il supporto all'inclusione, insieme ai Referenti dei Dipartimenti dell'Ateneo.

L'impegno a distanza del Servizio Tutorato durante il lockdown è stato inoltre oggetto di analisi all'interno di una specifica indagine che si inserisce tuttora in un più ampio percorso di ricerca riguardante il Servizio stesso, intrapresa dal gruppo di ricerca dell'insegnamento di Pedagogia e didattica inclusiva (CdL Magistrale in Scienze Pedagogiche) composto da chi scrive come delegata del Rettore, dall'attuale referente del servizio prof.ssa Amalia Lavinia Rizzo, dall'assegnista di ricerca dott.ssa Paola Greganti e dalla dottoranda e borsista del Servizio dott.ssa Andreina Orlando.

In precedenza l'attività del Servizio Tutorato[1] era stata analizzata attraverso una riflessione condotta nell'a.a. 2003-2004 principalmente sulla rilevazione

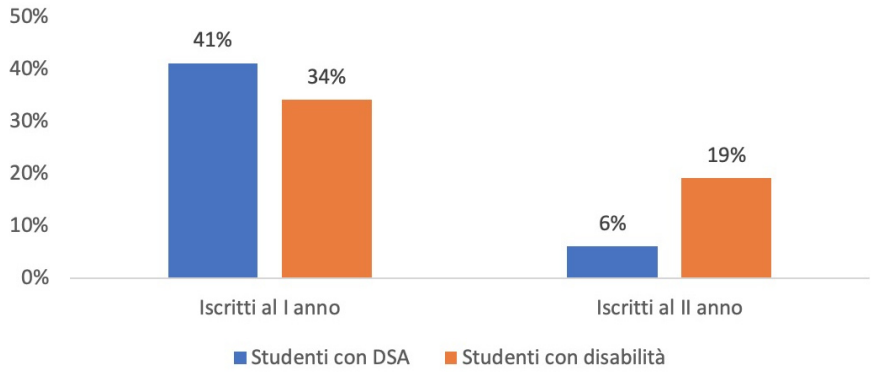
[1] Istituito nell'a.a. 2000-2001 il Servizio di Tutorato è nato in collaborazione con il Centro Accoglienza Disabili di Ateneo per sostenere il processo di integrazione degli studenti con disabilità a seguito dell'incremento crescente delle iscrizioni nella Facoltà di Scienze della Formazione.

delle caratteristiche anagrafiche del campione, la distribuzione degli studenti con disabilità nei diversi Corsi di Laurea, il grado e la tipologia di invalidità, il supporto richiesto. In quel caso non erano state acquisite le considerazioni e le valutazioni degli studenti in merito alle attività del Servizio specificamente legate agli ambiti dell'azione didattica, della relazione educativa, della partecipazione.

L'indagine di cui qui si dà conto ha voluto indagare gli aspetti efficaci e anche quelli meno incisivi del servizio offerto a distanza nel periodo del lockdown, da marzo 2020 fino al completamento dell'anno solare. Da una parte si è voluto analizzare l'andamento del percorso formativo universitario degli studenti con disabilità e DSA, e dall'altra, sono state recepite le loro percezioni, le loro considerazioni e la loro valutazione rispetto all'efficienza del Servizio. Attraverso la somministrazione di un questionario teso a verificare se l'offerta educativa sia risultata adeguata a rispondere alle esigenze degli studenti con disabilità e con DSA, ci si è concentrati su quattro indicatori: le modalità di interazione e comunicazione; il tutorato tra pari; il rapporto con la Referente; il numero di esami sostenuti.

## 4. Analisi dei risultati e grafici

Al questionario hanno complessivamente risposto 80 studenti su 386 (20,7% degli studenti afferenti al servizio di Dipartimento), di cui 60 studenti con DSA e 20 con disabilità di diversa tipologia. Gli studenti con DSA che hanno partecipato alla somministrazione del questionario sono il 27,3% del numero totale di studenti con DSA afferenti al Servizio, più o meno ¼ del campione; gli studenti con disabilità che hanno partecipato all'indagine sono stati il 33,4%, pari a 1/3 del campione. Nel Grafico 1 è riportata la distribuzione degli studenti rispetto all'anno di iscrizione (Graf.1).



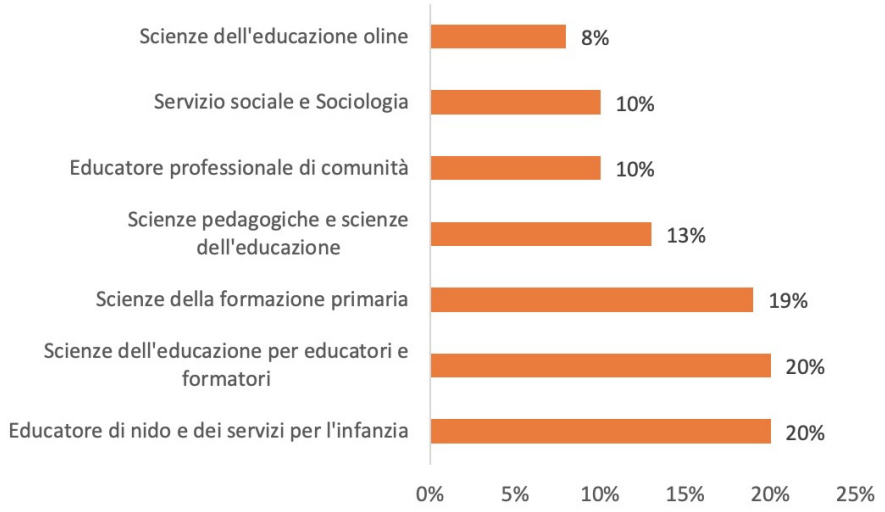

Graf. 1 – Distribuzione del campione rispetto all'anno di iscrizione

Riteniamo che il numero degli studenti partecipanti potrà sicuramente aumentare nei prossimi monitoraggi. Il periodo di somministrazione del questionario di cui disponiamo i dati è infatti stato caratterizzato da alcune difficoltà dovute a particolari condizioni oggettive e contestuali, come la mediazione in modalità esclusivamente telematica tra coloro che erano coinvolti nell'azione formativa (docenti, ricercatori, segreteria, studenti); il periodo di somministrazione a ridosso del Natale; la novità costituita da un monitoraggio per gli studenti che richiedono il supporto del Servizio. Tuttavia, dai dati raccolti è possibile far emergere alcune considerazioni interessanti. In prima istanza si rileva che durante l'attivazione della didattica a distanza gli studenti con disabilità e quelli con DSA hanno continuato a sostenere gli esami (Tab.1).

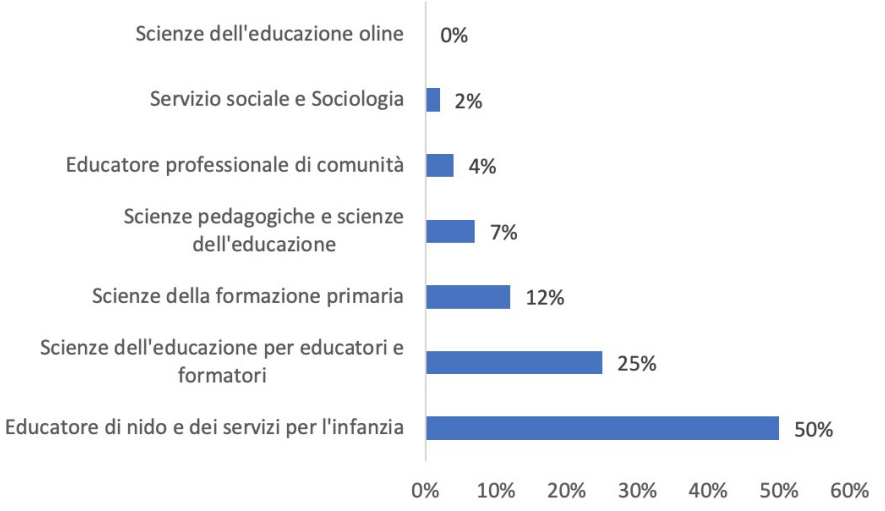
| | Servizio sociale e Sociologia' | Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia | Educatore professionale e di comunit. | Scienze dell'educazione | Scienze dell'educazione online | Scienze dell'educazione per educatori e formatori | Scienze della formazione primaria | Scienze pedagogiche e scienze della formazione degli adulti e formazione continua |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N.studenti | 1 | 12 | 1 | 1 | 1 | 7 | 2 | 2 |
| Totale esami | 4 | 42 | 1 | 5 | 4 | 19 | 7 | 9 |
| Mean | 4.000 | 3.500 | 1.000 | 5.000 | 4.000 | 2.714 | 3.500 | 4.500 |
| Std. Deviation | NaN | 0.798 | NaN | NaN | NaN | 0.756 | 0.707 | 0.707 |
| Minimum | 4.000 | 2.000 | 1.000 | 5.000 | 4.000 | 2.000 | 3.000 | 4.000 |
| Maximum | 4.000 | 5.000 | 1.000 | 5.000 | 4.000 | 4.000 | 4.000 | 5.000 |

Tab. 1 – Esami sostenuti dagli studenti con disabilità e con DSA – marzo/dicembre 2020

Inoltre, malgrado la situazione pandemica, gli studenti con disabilità (65%) e con DSA (57%) hanno mantenuto una comunicazione aperta e frequente con le Referenti del Servizio di tutorato (Graf. 2 e Graf. 3).




Graf. 2 – Contatti con le referenti del Servizio di Tutorato – studenti Disabilità




Graf. 3 – Contatti con le referenti del Servizio di Tutorato – studenti DSA

Per quanto riguarda la modalità comunicativa, i contatti con gli studenti con disabilità e con quelli con DSA sono stati mantenuti attraverso diversi canali: la comunicazione via mail (41%); la video conferenza (34%); il contatto

telefonico (20%), e solo il 5% ha richiesto il colloquio in presenza consentito dal regolamento di Ateneo e previsto fin dall'inizio dello stato di emergenza fra le diverse opportunità e garanzie di accessibilità per gli studenti.

Riguardo alla qualità della comunicazione e della relazione, dalle risposte degli studenti è emerso anche un preciso riferimento ai tutor e al loro lavoro di supporto che è andato anche oltre gli orari e le mansioni strettamente legate al ruolo di tutor tirocinanti e/o borsisti. Sicuramente possiamo dire che senza l'apporto degli studenti tutor molti studenti afferenti al servizio non avrebbero avuto modo di organizzarsi tecnologicamente, o lo avrebbero fatto con grandi difficoltà, o in tempi più lunghi. Un esempio significativo è quello di uno studente con una disabilità importante, non facilmente contattabile già prima della pandemia e lontanissimo dall'uso della tecnologia e dalla possibilità di accedere ad Internet o di utilizzare la mail istituzionale o altri mezzi di comunicazione. Grazie al supporto costante dei tutor è riuscito a superare gli ostacoli che gli impedivano un utilizzo agevole della tecnologia e dal periodo di lockdown in poi ha iniziato a scrivere mail e a rispondere prontamente a quelle che gli vengono inviate dalla segreteria del Servizio, ed è oramai in grado di partecipare alle videochiamate.

In sostanza tutti gli studenti del campione, con disabilità e con DSA, sono stati effettivamente seguiti a distanza dai tutor e costantemente monitorati in ogni attività di studio. Durante il periodo dell'emergenza sanitaria forzatamente gestito con la didattica a distanza, i tutor si sono impegnati con ogni espediente e tecnica comunicativa: Skype, telefonate, WhatsApp, videochiamate, oltre l'uso di Teams e Formonline; e con ogni modalità di relazione, consapevoli di rappresentare la garanzia di un supporto in un momento difficile per tutti, nessuno escluso.

## 5. Punti di forza e punti di criticità

Nella parte di indagine qualitativa del questionario, è stato richiesto di esplicitare quali fossero stati i punti di forza da mantenere e i punti di criticità da migliorare nel Servizio. Si riportano di seguito alcuni aspetti positivi emersi direttamente dalla «voce» degli studenti che hanno affermato:

"*La completa disponibilità del servizio mi ha aiutato molto";*

*"Le direttive che mi sono state date sono state sempre utili per affrontare gli esami in totale tranquillità".*

Dai loro commenti e dalle loro risposte alle domande sono emersi inoltre: la disponibilità delle persone del Servizio e la loro capacità di costruire un clima positivo di benessere e di accoglienza; i suggerimenti sulle modalità più efficaci per superare al meglio gli esami; le indicazioni rispetto al materiale di supporto

utilizzabile; la puntualità nel comunicare novità; la possibilità di avere un referente con il quale confrontarsi.

Per quanto riguarda le criticità è emersa innanzitutto la difficoltà ad accedere alle informazioni esatte riguardo ai servizi offerti e alle modalità per fruirne. Questa problematica offre la possibilità di riflettere sulla necessità di rivedere e migliorare la diffusione delle informazioni utili per consentire a tutti gli studenti di poter usufruire in modo pratico ed efficiente dei servizi del Tutorato. Essi infatti hanno affermato:

*"Ho fatto fatica e perso giorni per non aver capito in fretta a chi e come rivolgermi al Servizio";*

"*Non è stato facile capire come avere informazioni esatte e precise sul Servizio";*

*"Sicuramente è da mantenere il Servizio Tutorato, ma sono da migliorare le informazioni fornite sul sito".*

Un aspetto critico segnalato nelle risposte al questionario è quello degli spazi disponibili per svolgere le attività di studio. A tal proposito gli studenti hanno notato:

"*Solo un'aula è insufficiente per tutti gli studenti che afferiscono al Servizio";*

*"Spesso non si riesce a mantenere la concentrazione".*

Questo problema si è maggiormente intensificato con le restrizioni sanitarie che, a causa del distanziamento, hanno ridotto la fruibilità degli spazi penalizzando in primo luogo quegli studenti che potevano essere sprovvisti di attrezzature tecnologiche proprie o di spazi casalinghi adeguati alla concentrazione e allo studio.

Alcuni studenti hanno messo in evidenza anche le difficoltà di progettazione e di realizzazione delle mappe concettuali:

"*Ho riscontrato criticità nel dover ridimensionare le mappe concettuali";*

*"Non riesco ad elaborare mappe sintetiche come richiesto dal Servizio e dai docenti".*

In proposito il Servizio si sta attualmente occupando di tale questione emergente attraverso un progetto specifico attivato con un Laboratorio pensato proprio per insegnare in modo pratico agli studenti come costruire mappe mentali e mappe concettuali.

É stata inoltre evidenziata la difficoltà per gli studenti di doversi confrontare con i singoli docenti riguardo agli strumenti compensativi e alle misure

dispensative da utilizzare: in questo caso la questione riguarda il rapporto formativo tra studente e docente sul quale il Servizio sta lavorando dal 2019 con attività di potenziamento della comunicazione e con un affiancamento pratico degli studenti per quanto riguarda l'organizzazione degli esami, la fruizione della didattica, la mediazione con i docenti. Tale intervento sta consentendo agli studenti di prendere sempre più consapevolezza dei propri diritti ed anche di riflettere sui propri comportamenti e sulle modalità comunicative da adottare in ambito accademico per poter interagire al meglio e nel modo più adeguato con i docenti e con il personale. In tal senso, il Servizio si è occupato anche di fornire informazioni a docenti sugli strumenti compensativi e le misure dispensative previste dalla normativa; a tal fine è stata efficace la diffusione del Vademecum pubblicato sul sito di Ateneo e redatto dalla Delegata insieme ai Referenti.

## 6. Considerazioni in prospettiva inclusiva e sostenibile

Questa indagine nasce dalla volontà di monitorare la percezione che gli studenti hanno del Servizio di Tutorato, anche e soprattutto in un momento di emergenza, al fine di stabilizzare le buone prassi sostenibili già in atto nel più ampio orientamento inclusivo del Dipartimento di Scienze della Formazione. I risultati di quanto emerso dal questionario forniscono alcuni elementi per leggere l'esperienza a distanza, in particolare per quanto riguarda il ruolo della relazione educativa come elemento fondamentale del rapporto instaurato tra il Servizio e gli studenti. Inoltre lo studio esplorativo sull'attività del Servizio nel momento particolare di riorganizzazione della didattica, ci fornisce alcuni elementi di approfondimento utili anche al miglioramento della didattica in presenza.

– Innanzitutto valorizzare la percezione degli studenti sui punti di forza e debolezza del Servizio è una modalità di verifica dell'esperienza didattica a cui sarebbe necessario dare continuità attraverso delle indagini periodiche, a cadenza almeno annuale. Tale monitoraggio risulta anche molto utile per poter rispondere alla necessità emersa dalla voce degli studenti di utilizzare al meglio le risorse tecnologiche per garantire l'accessibilità e la continuità dell'apprendimento, delle comunicazioni e delle informazioni.
– In un precedente contributo *E-learning and Inclusive Strategies. A study designed to detect teachers' opinions of the Roma Tre University* (De Angelis, 2020), era stata tratteggiata una proposta esplorativa sulle pratiche tecnologicamente mediate entro i contesti educativi universitari sempre più segnati da una crescente eterogeneità, come poi l'emergenza COVID-19 ha confermato. L'intento principale era quello di delineare le caratteristiche di un ambiente didattico online inclusivo per l'e-learning nell'educazione superiore, mettendo in luce le specificità sostenibili delle metodologie

didattiche concretamente utilizzate dai docenti negli ambienti e-learning universitari. Si intendeva riconoscere, inoltre, entro un filone di ricerca che pone il pensiero degli insegnanti al centro del dibattito educativo (Altet et al., 2008), il valore delle opinioni dei docenti universitari rispetto alle proprie pratiche didattiche inclusive. La proposta di rilevare le opinioni degli stessi docenti sulle caratteristiche di inclusività e accessibilità che le pratiche e gli ambienti della didattica e-learning assumono nell'educazione superiore, era pensata come una opportunità per individuare quali dimensioni dell'inclusione vengono tradotte nelle attività pratiche universitarie, ma anche una occasione per mettere a fuoco quale idea di inclusione è sottesa a tali pratiche. Di fatto, oltre alle dimensioni che caratterizzano la prospettiva inclusiva di un ambiente formativo (l'accessibilità, la partecipazione, l'interazione, l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, il successo formativo), il ruolo di mediazione del docente e la sua competenza nel curvare al contesto educativo la propria didattica sono fondamentali, così come è fondamentale nella fase di progettazione educativa la funzione del docente che sceglie consapevolmente l'uso degli strumenti e dei dispositivi educativi. Tanto più per progettare un ambiente di apprendimento inclusivo il docente deve saper padroneggiare diversi metodi di insegnamento, e prestare attenzione ad alcune specifiche dimensioni della didattica: organizzativa (la predisposizione del setting di apprendimento, la definizione degli obiettivi didattici, la progettazione dei materiali didattici, ecc.); metodologica (l'utilizzo di strategie didattiche, di mediatori didattici, di una pluralità dei mezzi di rappresentazione della conoscenza, ecc.); relazionale (la comunicazione docente-studente, la motivazione all'apprendimento, la dimensione sociale dell'apprendimento, il ruolo del docente). Ciò è tanto più valido quando si tratta di ambienti e-learning: in tal caso, è indispensabile predisporre l'uso della tecnologia in ragione degli obiettivi specifici da raggiungere, formulati in termini di comportamenti osservabili e verificabili, e in ragione dell'analisi dei bisogni in quanto per un uso efficace della didattica online il ruolo della mediazione didattica è l'elemento che permette ad ogni singolo studente di raggiungere i migliori risultati possibili sul piano degli apprendimenti. Questioni che la pedagogia speciale sta affrontando da tempo e che nell'emergenza hanno coinvolto la comunità accademica in modo concreto.

– Infine, alla luce dei valori offerti dalla prospettiva inclusiva tracciata dalle tre piste di ricerca già indicate nell'incipit del presente lavoro (De Angelis, Cajola, Bocci, 2019), in linea con le istanze dell'uguaglianza e della sostenibilità già precedentemente fissate (Cajola, 2018) e tenendo sempre presente il modello dello Human Development, potrebbe essere utile inquadrare l'implementazione della didattica universitaria online e in presenza, e valutarne l'accessibilità, anche nell'ambito di due modelli: l'Universal Design for Learning e il Capability Approach (De Angelis, 2017,

> 2022; Bocci, De Angelis, 2022). Le Linee guida della Progettazione Universale (CAST, 2018), infatti, sono pensate per affiancare il docente nella costruzione di percorsi e curricoli che fin dall'inizio dell'azione educativa possono essere inclusivi: la sfida non è quella di modificare i percorsi perché siano adattati rispetto ai singoli studenti, ma è quella di immaginare un programma che fin dalla sua progettazione è pensato e costruito per tutti gli studenti nella variabilità individuale. In tal senso diventa possibile offrire ad ogni studente le modalità per strutturare le proprie strategie personali al fine di sviluppare al meglio il proprio sistema dei "funzionamenti" e delle "capacità", in modo da essere incluso pienamente e attivamente nelle attività di fruizione della conoscenza (Sen, 2004).

I riferimenti forniti dalle linee guida dell'Universal Design e dal Capability Approach permettono di gestire in modo corretto la questione dell'accessibilità anche nell'ambito della formazione, non limitandoci al punto di vista del solo spazio fisico, o ad uno sguardo mirato solo sulle disabilità, ma prendendo in considerazione l'accesso alla conoscenza che riguarda tutta la popolazione appartenente allo specifico contesto accademico. La prospettiva è quella dell'accessibilità per tutti e per ciascuno in quanto determinata sia dalla possibilità di integrare la percezione degli studenti e dei docenti, sia dall'opportunità di progettare i processi di apprendimento che incidono sulle caratteristiche inclusive delle pratiche e degli ambienti didattico-formativi anche online, e permette lo sviluppo di una particolare attenzione al principio della sostenibilità quale cardine della costruzione di contesti capacitanti per tutti.

## Riferimenti bibliografici


Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Bocci, F. (2019), *Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione online inclusiva*. In M. Margottini, C. La Rocca (a cura di), *E-Learning per l'istruzione superiore. Milano*: FrancoAngeli.

Bocci, F., De Angelis, B. (2022), *Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency*. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp.252-258). Lecce: Pensa Multimedia.

Cast (2018), *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Chiappetta Cajola, L. (2018), Scuola-Università. Fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 83-102.

Chiappetta Cajola, L. (2019), *Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo*. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-Learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.

Commissione europea (2016), *New Skills Agenda.*

Commissione europea (2021), *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030.*

Cnudd (2014), http://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf

De Angelis, 2017, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.

De Angelis, B. (2019), *Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti online*. In M. Margottini, C. La Rocca (a cura di), *E-Learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.

De Angelis B. (2020), E-learning and inclusive strategies: A study designed to detect teachers' opinions of the Roma Tre University. Educational, Cultural and Psychological Studies. *Journal of Educational, cultural anche Psychological Studies* (ECPS Journal), 21, 2020, 357-366.

De Angelis B. et al. (2022), Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189.

Eurofound (2012), *Active inclusion of young people with disabilities or health problems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Onu (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD).

Onu (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Version I, September, United Nations, Geneva.
Sen, A.K. (2004), *Disability and justice: ability Conference*. World Bank.
Unesco (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Unesco, Paris.
Unesco (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile Obiettivi di apprendimento*. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. Parigi: © UNESCO 2017. ISBN 978-92-3-100209-0

# 5.
# Le competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile

Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni, Giovanni Serra[1]

## 1. Introduzione

Il servizio civile (SC) rappresenta una importante occasione di formazione personale e professionale per i giovani, che sono un'indispensabile e vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese (Ascoli, Pavolini, 2017). L'attività di operatore volontario (OV) del SC permette di acquisire conoscenze e competenze di cittadinanza che sono strategiche e di natura prevalentemente trasversale; esso, più in generale, rappresenta un'occasione di crescita personale e di formazione (Khasanzyanova, 2017).

Il SC è un cantiere di formazione alla cittadinanza attiva delle nuove generazioni, per avere nel Paese migliori cittadini, ma anche lavoratori e persone migliori. È una grande opportunità per i giovani di realizzare un'esperienza di crescita personale, prestando un servizio volontario in progetti con finalità di tipo sociale, educativo, civile e culturale; ma per coglierla nella sua essenza è necessario che il SC accompagni i giovani a trasformare le esperienze in una prospettiva formativa.

Nella prospettiva di ricerca delineata, la norma prevede che vengano determinati i cosiddetti crediti formativi per coloro che prestano il SC, che possono essere poi riconosciuti nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale.

A questo fine, lo studio condotto, nel biennio 2019-2020, dal gruppo di ricerca costituito da università, Forum Nazionale Terzo Settore (FNTS), Arci Servizio Civile APS (ASC APS), ha avuto come obiettivi: la costruzione del referenziale delle competenze di strategiche degli operatori volontari del SC; la definizione della procedura di riconoscimento basato sul referenziale delle competenze strategiche.

La metodologia si richiama alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva che di formazione con scopi trasformativi (Shani, Mohrman, William, Pasmore, 2008). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo: focus group realizzati con gli OV di enti operanti in ASC APS e interviste semi-strutturate a testimoni pri-

[1] Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo il paragrafo 1, a Brigida Angeloni i paragrafi 2 e 3, a Giovanni Serra il paragrafo 4.

vilegiati, intesi quali attori chiave nel SC.

La tecnica del focus group (Corrao, 2000) è stata utilizzata essenzialmente a fini confermativi (Trinchero, 2002), con l'obiettivo di valutare la rispondenza del referenziale di competenze all'effettiva esperienza dei giovani.

L'intervista semi-strutturata (Creswell, 2014) rivolta a stakeholder è stata adottata per comprendere le rappresentazioni degli attori istituzionali e sociali, per lo sviluppo del referenziale delle competenze strategiche.

## 2. Le competenze degli operatori volontari del servizio civile universale

I giovani che accedono al periodo di SC volontario rappresentano un ampio gruppo con background diversi, visto che i requisiti per partecipare alla selezione riguardano solo la fascia di età (18-28 anni) e la cittadinanza o lo stato di soggiornanti nell'Unione europea.

È chiara nello spirito del legislatore la considerazione dell'esperienza del servizio civile come un momento di arricchimento e crescita ed è altrettanto chiara la volontà di lasciare traccia di quanto acquisito durante il servizio al fine di una sua valorizzazione nei percorsi di istruzione e professionali futuri del giovane operatore volontario.

Le disposizioni per la redazione e la presentazione dei programmi di intervento di SC[2] forniscono indicazioni agli enti proponenti i progetti sul riconoscimento e la valorizzazione delle competenze degli operatori volontari. Sono indicate due modalità per il riconoscimento, che possono essere l'attestazione o la certificazione. Qualora l'ente scelga di rilasciare all'operatore volontario una certificazione delle competenze, ai sensi del decreto legislativo 13/2013[3], "il progetto che l'ente di servizio civile presenta al Dipartimento deve contenere la denominazione dell'ente titolato e deve avere come allegati un'autocertificazione, con cui tale ente dichiara di avere i requisiti sopra richiamati e una lettera di impegno o un accordo tra gli enti da cui emergano: l'impegno a produrre la certificazione, le modalità con cui tale operazione verrà assicurata, la tempistica prevista per il rilascio, in conformità alle disposizioni recate dal richiamato decreto legislativo n. 13/2013, e lo specifico contributo apportato dall'ente titolato".

Le competenze che possono essere oggetto di certificazione sono le conoscenze che l'operatore volontario ha avuto l'opportunità di sviluppare attraverso la formazione e l'esperienza durante il periodo di SC:

- la conoscenza dell'ente e del suo funzionamento,

[2] Dipartimento per le Politiche giovanili e il Servizio Civile Universale (2019). Circolare Disposizioni per la redazione e la presentazione dei programmi di intervento di servizio civile universale. Criteri e modalità di valutazione.

[3] Decreto legislativo 16 gennaio 2013. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.

- la conoscenza dell'area d'intervento del progetto;
- la migliore conoscenza del territorio in cui si realizza il progetto;
- la formazione specifica sui rischi connessi all'impiego degli operatori volontari nei progetti di servizio civile ai sensi del Dlgs 81/2008 e s.m.i.[4];
- le competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006;
- la conoscenza delle finalità e del ruolo del servizio civile nella vita del Paese.

## 3. Il referenziale delle competenze strategiche

Il concetto di competenza, assunto all'interno della ricerca che si sta presentando, fa riferimento alla capacità di un individuo di "orchestrare" e di "mobilitare" sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (saper agire, voler agire, ecc) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a se stessi nel mondo (Le Boterf, 2008.)

Il costrutto di competenza può essere inteso anche come parte di una costellazione (Rychen & Salganik, 2007) di risorse costitutive del concetto di competenza, composta da:

- conoscenze e saperi comunque acquisiti, ossia l'insieme delle conoscenze acquisite nei percorsi formali e informali d'istruzione e di formazione, sommate alle conoscenze acquisite sul lavoro e nella vita;
- saper fare, ossia la capacità di mettere in pratica il patrimonio di saperi e conoscenze possedute;
- saper essere, ossia l'insieme interrelato di competenze emotive, di competenze comportamentali sul lavoro e nella vita, di soft skill o di competenze invisibili che dir si voglia;
- saper agire, ossia saper gestire in modo professionalmente e socialmente corretto le competenze tecniche possedute e agite;
- voler agire, ossia il possesso di un quadro motivazionale certo e di una spinta volontaria altrettanto certa (ma anche di una chiara dimensione progettuale);
- saper divenire, ossia saper governare (assecondare, guidare) il cambiamento, a partire da quello di sé in quanto soggetto competente.

L'approccio al tema delle competenze intese come costellazione di compe-

[4] Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81e s.m.i. Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro.

tenze strategiche, è stato proposto per rappresentare la natura interrelata delle competenze e la loro specificità contestuale. Il presupposto fondante è che per centrare qualsiasi obiettivo occorrano delle combinazioni interrelate di competenze che varieranno rispetto al contesto o alla situazione cui saranno applicate. La questione centrale è che i fattori culturali, situazionali e altri fattori di carattere contestuale che modellano qualsiasi situazione data, modellano anche la natura specifica delle richieste che devono essere soddisfatte. Una costellazione di competenze, dunque, è una rappresentazione culturalmente e contestualmente specifica in risposta alla natura particolare delle richieste della situazione contingente.

La competenza, dunque, non può essere definita se non attraverso un insieme di attributi che costituiscono la sua struttura interna, una combinazione di elementi/risorse che vengono mobilitati e orchestrati in uno specifico momento in una data situazione (Le Boterf, 1994; 2008). È attraverso l'attivazione di capacità intellettive, conoscenze, strategie e capacità cognitive, motivazioni, valori e comportamenti sociali che si agisce la competenza (Alberici, 2008; Di Rienzo 2012; Rychen & Salganik, 2007).

Le competenze a cui si fa riferimento in questa ricerca sono quelle indicate nella Circolare emanata nel 2019 dal Dipartimento per le Politiche giovanili e il Servizio Civile Universale, che indica due tipologie di attestato che possono essere rilasciate al termine del servizio volontari: l'attestato standard, nel quale si farà riferimento alle competenze sociali e civiche, individuate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e l'attestato specifico, nel quale si farà riferimento sia alle competenze sociali e civiche, che a quelle competenze chiave di cittadinanza, di cui al Decreto MIUR n.139/2007[5].

Il gruppo di ricerca, nelle attività di impostazione delle diverse azioni previste, ha tenuto conto dei riferimenti normativi appena citati, integrandoli con la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Dall'integrazione dei due testi europei e di quello del MIUR, sono state individuate le aree delle competenze strategiche per le quali si è attivato il processo di riconoscimento e validazione per gli operatori volontari del servizio civile, che sono quelle organizzate nelle seguenti aree:

- competenze interpersonali/sociali, intese come capacità di intrattenere relazioni con gli altri, mantenendo un atteggiamento empatico, aperto e senza pregiudizi, rispettando valori, norme e punti di vista anche se provenienti da una cultura diversa. Comprendono anche la disponibilità e la flessibilità di fronte a nuove situazioni, la capacità di essere produttivi e di assumere iniziative, stabilendo contatti per ampliare la propria rete sociale (Consiglio europeo, 2006);

[5] Ministero Istruzione Università Ricerca. Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n.139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

- competenze personali, intese come capacità di adattamento e di comportamento positivo che permette agli individui di affrontare in maniera efficace le esigenze e le sfide della vita quotidiana. La competenza personale è composta di abilità personali, interpersonali, cognitive e fisiche che consentono alle persone sia di controllare e orientare la propria vita, sia di sviluppare la capacità di vivere con e di produrre cambiamenti nel proprio ambiente (Consiglio europeo, 2018);
- competenze civiche, si basano sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Comprendono la conoscenza delle vicende contemporanee, dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale, la conoscenza dell'integrazione europea, e delle sue strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa (Consiglio europeo, 2006);
- competenza di imparare ad imparare, intesa come l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento (Consiglio europeo, 2018);
- competenze interculturali, intesa come la capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale, sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali. È possibile distinguere quattro dimensioni, ossia le attitudini, una vasta conoscenza culturale e le abilità interculturali, la capacità di riflettere su questioni interculturali e la capacità d'interagire in maniera costruttiva. Più positiva è l'attitudine, più è facile sviluppare la conoscenza e le varie abilità. Quanto più spesso le situazioni interculturali vengono riflesse o trattate in maniera costruttiva, tanto più è probabile che venga raggiunto un livello superiore di competenza interculturale. Si può quindi affermare che tutte e quattro le dimensioni s'influenzano reciprocamente: ciascuna istanza d'interazione interculturale torna ad impattare negativamente o positivamente sulle attitudini, la conoscenza, le abilità e la riflessione degli attori (Deardoff, 2009);
- competenze di comunicazione, individuate nella capacità di esprimersi in modo chiaro, strutturato, di saper ascoltare e confrontarsi in modo co-

struttivo, di saper adattare la propria comunicazione al contesto (Consiglio europeo, 2018; Decreto MIUR n.139/2007).

Queste aree di competenza sono state selezionate tenendo conto di quanto previsto dalle norme sul SCU e delle sue finalità, del tipo di contestualizzazione dei progetti, che sono prevalentemente indirizzati all'ambito dell'impegno sociale, culturale, educativo, ambientale, nonché dai risultati della ricerca "Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti" (Di Rienzo & Bertoni, 2019), nella quale sono state individuate cinque aree di competenze strategiche e la costruzione di altrettanti profili/referenziali finalizzati ad accedere a un percorso di riconoscimento e validazione delle stesse.

Dopo aver individuato le aree di competenze da inserire nel referenziale, ciascuna area è stata distinta in conoscenze e competenze (indicate sinteticamente come "risorse") e in comportamenti attesi; questi ultimi, in particolare, hanno avuto la funzione di facilitare la comprensione dell'area in questione sulla base delle azioni che vengono messe in atto da chi possiede tutte o in parte le conoscenze e le competenze riferibili a ciascuna competenza.

## 4. Convalida del referenziale delle competenze degli operatori volontari in servizio civile

In questo paragrafo vengono illustrate le seguenti attività: a) focus group con OV impegnati in progetti dell'associazione nazionale ASC APS; b) adozione del referenziale come standard di riferimento nella procedura di riconoscimento delle competenze; c) interviste a testimoni privilegiati.

### 4.1 *Analisi quantitativa dei focus group con gli operatori volontari*

La prima attività tesa alla convalida del referenziale ha fatto riferimento alla tecnica del focus group (Corrao, 2000), utilizzata essenzialmente a fini confermativi (Trinchero, 2002), con l'obiettivo di valutare la rispondenza del referenziale all'effettiva esperienza dei giovani.

Sono stati realizzati 11 focus group in 10 differenti regioni italiane, con la partecipazione complessiva di 56 OV di SC, equamente distribuiti tra le classi di età (18-25 e 26-30) e tra le classi dimensionali dei comuni in cui svolgevano servizio (dai piccoli centri fino alle metropoli), con una leggera prevalenza dei partecipanti del Nord e delle donne. Fra gli ambiti di servizio vi era una chiara prevalenza dell'area educativo-culturale (64%) e dell'assistenza sociale (25%).

Qui si dà conto solo di un'analisi di tipo quantitativo relativa alle dichiarazioni formulate dai partecipanti, riguardo alle competenze che – fra quelle proposte nel referenziale – hanno sostenuto di agire in prevalenza. Ai partecipanti è stato chiesto di annotare e dichiarare la personale gerarchia fra le 6 aree di competenza e quella fra le risorse contenute in ciascuna area, considerando

non il piano ideale ("penso sia necessaria/utile una data competenza/risorsa"), quanto sul piano concreto di quotidianità ("agisco questa competenza con regolarità nell'ambito del mio servizio").

Sulla base di queste dichiarazioni è stata costruita una matrice di dati, elaborati mediante le funzionalità statistiche offerte dal software Microsoft Excel©, con il quale sono state costruite tabelle di frequenza semplice e doppia, queste ultime relative sia al confronto fra la prima e la seconda competenza/risorsa agita, sia alla distribuzione delle risposte in base ai fattori socio-anagrafici e alle caratteristiche del servizio svolto.

Dall'analisi effettuata risulta che le competenze strategicheche più frequentemente si sviluppano nell'esperienza del SC sono quelle interpersonali/sociali (agite in prevalenza dal 30% dei partecipanti), quelle personali (25%) e quelle di imparare ad imparare (18%). Sommando le frequenze della "prima area agita" e della "seconda area agita", il primato delle tre aree di competenza citate si rafforza e le relative percentuali diventano, nell'ordine, 55%, 50%, 46%.

Minore rilievo assumono le aree della comunicazione (14% – 25%), delle competenze interculturali (11% – 18%) e delle competenze civiche (2% – 5%)[6]. I valori mostrano chiaramente il minore impatto di tali aree di competenza rispetto alle tre prima considerate.

Le competenze interpersonali/sociali risultano, dunque, quelle prevalenti nell'esperienza degli operatori volontari coinvolti dalla ricerca. Esse sono particolarmente caratterizzate dalle risorse dell'empatia, della flessibilità e della apertura mentale. Sembra imporsi, cioè, una propensione ad agire prevalentemente nella dimensione più "intima" della relazione tra persone, piuttosto che in quella "sociale", afferente ad una interazione maggiormente pubblica. Risultano più propensi a riconoscere il primato delle competenze Interpersonali/sociali coloro che svolgono servizio negli enti del Centro-Nord, nel settore dell'assistenza e le donne.

Fra le competenze personali, seconde per rilievo nell'esperienza, risaltano prevalentemente le risorse dalla motivazione e della stabilità emotiva. Il servizio civile sembra favorire la messa in atto di comportamenti tesi al raggiungimento di standard elevati di prestazione, al conseguimento degli obiettivi posti, sapendo, se necessario, adeguarsi agli obiettivi dell'organizzazione in cui si opera e, in questo contesto, rispondere con la necessaria calma allo stress, agli imprevisti, ai conflitti. Le competenze afferenti a quest'area risultano più facili da maturare nel caso di progetti in ambito educativo-culturale, al Sud e per gli operatori più giovani (18/25 anni).

La terza area di competenze, nell'ordine di quelle maggiormente agite, è imparare ad imparare. Questa area – nella quale prevalgono le risorse del problem solving, della gestione del tempo e del pensiero positivo – appare ricon-

[6] Le percentuali in parentesi si riferiscono, nell'ordine, alla frequenza con cui sono indicate come "prima area agita" e alla frequenza con cui sono indicate alternativamente come prima o come seconda area agita.

nettersi, nell'esperienza del servizio civile, ad una dimensione di apprendimento non di tipo speculativo ma fortemente orientata al pragmatismo. Il SC si configura come un'esperienza che offre opportunità di apprendimento essenzialmente in relazione all'impegno concreto: analizzando in chiave di pensiero strategico come agire per affrontare e risolvere i problemi oppure trovando – nella riflessione creativa – modalità per rispondere alle esigenze di servizio nei tempi disponibili, in modo da preservare un equilibrato rapporto con gli altri tempi della vita considerati rilevanti dai giovani (lo studio, le relazioni sociali, ecc.). Un apprendimento, dunque, che non si gioca prevalentemente sul piano cognitivo, ma nello sviluppo di competenze strategiche e trasversali, rilevanti per vivere efficacemente in un contesto di servizio che non si discosta di molto da quello dell'impegno lavorativo.

Con riferimento alle 43 risorse presenti all'interno delle aree di competenza, quelle che complessivamente conseguono una maggiore frequenza nell'essere indicate come prima o come seconda risorsa agita sono le seguenti: motivazione (73%), empatia (61%), apertura mentale (59%); conoscenze sociali generali di base (59%), disponibilità all'ascolto e al confronto (57%), stabilità emotiva (50%), flessibilità (46%), capacità dialogica (46%), padronanza di sé (45%), problem solving (43%), gestione del tempo (43%). Solo cinque risorse su 43 risultano invece quasi assenti dalle dichiarazioni degli OV, essendo state indicate tra le prime quattro agite da meno di un quarto dei partecipanti: comprensione dei contesti storici, politici, religiosi; comprensione del ruolo esercitato dalla cultura riferimento sul comportamento dell'individuo e sui suoi processi comunicativi; pensiero trasformativo; problem setting; valorizzazione delle competenze più funzionali al contesto di riferimento. Con esclusione delle 5 risorse indicate, dunque, il referenziale si è rivelato largamente confermato nella percezione degli operatori volontari.

### 4.2 *Il referenziale alla prova del riconoscimento delle competenze*

Un gruppo di cinquantasei operatori volontari in SC è stato coinvolto in un percorso di individuazione e messa in trasparenza delle competenze maturate nell'esperienza, utilizzando il modello di intervento già messo a punto in una precedente ricerca (Di Rienzo & Bertoni, 2019) e basato sulle quattro fasi individuate dall'Unione Europea (Consiglio Unione europea, 2012) per la convalida degli apprendimenti non formali e informali: individuazione, documentazione, valutazione e certificazione. Il percorso è stato facilitato dall'azione di un accompagnatore – funzione che la letteratura riconosce cruciale (Pouget, 2007) – mediante il ricorso all'approccio biografico-narrativo. A conclusione, i giovani partecipanti hanno avuto la possibilità di chiedere la validazione delle competenze riconosciute nel percorso svolto. Lo standard di riferimento[7] è

[7] La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 20 dicembre 2012 chiede che le qualifiche o, se del caso, parti delle qualifiche ottenute mediante la convalida delle esperienze di appren-

stato costituito dal referenziale delle competenze strategiche messo a punto nella prima fase della ricerca. Per formulare la domanda di validazione, gli operatori volontari hanno dovuto presentare ad una commissione appositamente costituita un dossier documentale, contenente il documento di messa in trasparenza delle competenze individuate e tutte le evidenze corrispondenti.

Esaminando gli esiti delle domande di validazione si rileva che la documentazione presentata dai richiedenti è stata in tutti i casi considerata adeguata a dimostrare il possesso delle competenze richieste e, dunque, a condurre alla validazione. Vi è stata perfetta coincidenza fra aree di competenza richieste e aree di competenza validate dalla commissione, a riprova della serietà ed accuratezza con cui era stato condotto il processo di individuazione e messa in trasparenza e la composizione del dossier delle evidenze.

In media, i partecipanti hanno riconosciuto e ottenuto la validazione di 3,5 aree di competenza. Un terzo dei partecipanti ha ottenuto la validazione per due aree di competenza, mentre un altro terzo l'ha ottenuto per almeno cinque aree su sei.

Circa le aree di competenza maggiormente riconosciute dai richiedenti, risultano prevalenti le competenze interpersonali/sociali e quelle imparare ad imparare, documentate da oltre due terzi degli operatori volontari. Tutte le altre aree di competenza risultano, comunque, significativamente documentate da almeno la metà dei partecipanti, fatta eccezione per l'area delle competenze civiche, che risulta la meno agita. Nell'ordine, dunque, le aree di competenza messe in trasparenza risultano: competenze interpersonali/sociali (76,4%); imparare ad imparare (72,7%); competenze personali (60,0%); competenze comunicative (54,5%); competenze interculturali (50,9%); competenze civiche (29,1%).

Confrontando questi dati con quelli presentati sopra (focus group), si rileva che per tutte le aree di competenza considerate il riconoscimento ad esito dell'accompagnamento è decisamente più frequente di quello dichiarato al semplice esame del referenziale. Ciò da una parte conferma l'efficacia del modello di accompagnamento adottato nel favorire il riconoscimento delle competenze attraverso un'analisi riflessiva sull'esperienza, dall'altro conferma la pertinenza del referenziale considerato rispetto all'esperienza del SC, giacché anche l'area di competenze meno considerata (competenze civiche) viene riconosciuta da circa un terzo dei giovani coinvolti.

### 4.3 *Interviste a testimoni privilegiati*

La ricerca si è avvalsa anche del contributo riflessivo di cinque testimoni privilegiati, collocati in peculiari punti di osservazione e analisi del fenomeno del servizio civile, che si sono resi disponibili a rilasciare un'intervista: Claudia Fiaschi, Portavoce del Forum Nazionale del Terzo Settore; Massimiliano Fio-

dimento non formale e informale siano conformi agli standard concordati

rucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre; Licio Palazzini, Presidente della Conferenza Nazionale Enti per il Servizio Civile (CNESC); Immacolata Postiglione, Direttrice dell'Ufficio per il Servizio Civile Universale presso il Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale della Presidenza del Consiglio dei Ministri; Stefano Tabò, presidente di CSVnet, l'associazione nazionale dei Centri di servizio per il volontariato (Csv).

Si è potuto beneficiare di una pluralità di sguardi sull'oggetto di studio, frutto di responsabilità di coordinamento amministrativo, di partecipazione all'elaborazione normativa, di riflessione scientifica, di rappresentanza politica. Contemporaneamente, tutti gli intervistati possevano – al di là di quella connessa con il ruolo ricoperto – un'esperienza personale di contatto diretto con il SC, in qualche caso per averlo vissuto come operatori volontari, in altri per esserne stati referenti gestionali o aver svolto formazione per conto di enti gestori.

Le conversazioni sono state condotte con la modalità dell'intervista qualitativa semistrutturata (Della Porta, 2010), adottando una traccia generale, orientata da quattro poli tematici:

a) il servizio civile come esperienza formativa;
b) le competenze che possono maturare nel servizio civile;
c) l'articolazione del referenziale delle competenze elaborato e sperimentato nella ricerca in corso;
d) la sostenibilità dell'ipotesi di estensione all'intero sistema nazionale di servizio civile del modello di individuazione e messa in trasparenza delle competenze degli operatori volontari.

L'attività interpretativa – di cui si riportano le principali conclusioni – è stata condotta secondo l'approccio qualitativo (Sala, 2010; Trinchero, 2002) mediante le fasi di indicizzazione di unità elementari di significato, di analisi descrittiva e di analisi esplicativa.

Innanzitutto, gli intervistati considerano il SC una esperienza formativa. Con ciò non intendono la mera acquisizione di conoscenze o di capacità tecniche, pur non escludendola, né si riferiscono ad una formazione solo strumentale all'inserimento nel mercato del lavoro. L'accento è posto sull'idea di crescita personale, di consapevolezza, di condivisione di valori e di maturazione di capacità di giudizio sulla realtà. Il servizio civile viene così a configurarsi come un'esperienza di educazione non formale e informale, inquadrabile nella prospettiva del *lifelong learning*, nella quale la formazione ai valori e alla pratica della cittadinanza attiva si intreccia con lo sviluppo di un insieme di competenze che attengono alla dimensione personale e relazionale.

Questo apprendimento si determina grazie ad un mix di tre fattori: formazione intenzionale, sperimentazione diretta dell'agire nel concreto e riflessione sull'agire. Ciò consente di giungere alla maturazione di apprendimenti significativi. Fondamentale, a questo scopo è la possibilità di confronto con l'operatore locale di progetto, con gli adulti presenti nell'ente e con gli altri giovani coinvolti nel progetto di SC.

I contenuti dell'apprendimento sono distinguibili in competenze specifiche, connesse con il particolare progetto di SC in cui i giovani sono coinvolti, ed in competenze strategiche. Sono queste ultime, secondo gli intervistati, che esprimono la peculiarità del SC, rispetto ad altre esperienze formative. Le competenze strategiche individuate dagli intervistati sono riferibili tre grandi tipologie: gli apprendimenti relativi alla consapevolezza, gli apprendimenti relativi all'agire nelle organizzazioni e gli apprendimenti relativi all'agire civico. I primi riguardano gli aspetti connessi con l'attribuzione di significato a se stessi, al mondo intorno a sé e al rapporto tra sé e il mondo. In merito alla seconda tipologia, gli intervistati sono concordi nel riconoscere che il SC consenta di maturare apprendimenti connessi con l'agire in modo efficace nelle organizzazioni, che risultano molto spendibili in vista delle successive esperienze lavorative. Fra le altre, sono citate le capacità comunicative (ascoltare le persone, comunicare ciò che si sta facendo), quelle di inserimento efficace nel contesto organizzativo (interagire con gli altri, rapportarsi adeguatamente con ruoli diversi e con persone di età diversa) e quelle di cooperazione. La terza tipologia riguarda la capacità del giovane di agire nella società da cittadino attivo e consapevole. In questo ambito sono state citate dimensioni come l'uscita dall'individualismo, lo spirito d'iniziativa per il cambiamento sociale e la gestione nonviolenta dei conflitti.

Gli intervistati esprimono una sostanziale condivisione riguardo al referenziale delle competenze e alle sue sei aree di competenza che è possibile maturare nell'esperienza del SC. Alcune proposte di emendamento hanno riguardato soprattutto l'area delle competenze civiche – considerata fra le più connesse con le finalità dell'istituto – per le quali si è suggerita una formulazione meno riferita alle conoscenze e più aderente all'esperienza sul campo, con espressioni ed esempi di comportamenti attesi più vicini al linguaggio dei giovani ed alle possibilità di esercizio nel servizio.

Un particolare approfondimento è stato dedicato da molti all'area delle competenze interculturali. La questione interculturale è considerata molto rilevante e non relativa solo alle relazioni fra persone di nazionalità ed etnia diversa, ma anche a quelle fra le diverse culture che convivono nel Paese, per via delle differenti età, percorsi di istruzione, aree geografiche o contesti sociali di riferimento. Le riflessioni in materia sono parse tese a proporre specifiche chiavi interpretative intorno al tema delle competenze interculturali che i giovani dovrebbero/possono sviluppare nell'esperienza del SC: la consapevolezza della dimensione dinamica del concetto di cultura e l'esigenza di imparare a riconoscere la parzialità del proprio punto di vista; la capacità di conoscere e valorizzare gli elementi chiave della propria cultura di riferimento, sapendone fare anche criterio di giudizio consapevole sulla realtà; la presa d'atto della condizione di internazionalizzazione di fatto dei giovani nella società attuale.

# Riferimenti bibliografici


Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita.* Milano: Franco Angeli.

Ascoli, U., Pavolini, E. (2017), Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia. Bologna: il Mulino.

Cresswell, J.W. (2014), *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Consiglio dell'Unione europea (2006), *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.

Consiglio dell'Unione europea (2012), *Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Bruxelles.

Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.

Corrao, S. (2000), *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.

Deardorff D.K. (2009), Implementing Intercultural Competence Assessment. In Deardorff D.K. (a cura di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks: Sage.

Della Porta, D. (2010), *L'intervista qualitativa*. Bari: Editori Laterza.

Di Rienzo P. (2012), *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia.

Di Rienzo P. & Bertoni P. (2019) (Eds.), *Analisi e innovazioni dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri del terzo settore.* Bologna: Fausto Lupetti.

Khasanzyanova, A. (2017), How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363-379.

Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essay sur un actracteur étrange.* Paris: Las éditions d'Organisation.

Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions.* Paris: Eyrolles.

Pouget., M. (2007), Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 54-73). Tartu: Tartu University Press.

Rychen D.S., Salganik L.H. (2007), *Agire le competenze chiave: scenari e strategie per il benessere consapevole.* Milano: Franco Angeli.

Sala, E. (2010), L'Intervista. In A. De Lillo (Eds.), *Il mondo della ricerca qualitativa*. Torino: UTET Università.

Shani, A., Mohrman, S., William, A. Pasmore, W. (2008), *Handbook of Collaborative Management Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

# 6.
# Analisi di corrispondenze epistolari, potenzialità di ricerca di un genere testuale

Marina Geat[1]

## 1. Due filoni di ricerca intorno a un genere testuale

Nella mia qualità di docente di Letteratura e lingua francese in un Dipartimento di Scienze della Formazione, la mia ricerca 2019-2020 si è focalizzata su due argomenti principali, tra loro implicitamente correlati.

Ho innanzi tutto ulteriormente approfondito uno studio sulla corrispondenza tra lo scrittore belga Georges Simenon e il regista italiano Federico Fellini. Già oggetto di un volume (Geat, 2018) pubblicato in Italia nel 2018, la ricerca sulle motivazioni e sulle implicazioni profonde del legame tra i due artisti ha dato luogo a una nuova pubblicazione in Francia a dicembre del 2019 (Geat, 2019). Aspetti significativi della ricerca sono stati inoltre oggetto di relazioni a convegni internazionali, alcuni dei quali rinviati di un anno a causa della pandemia (Varsavia-Vilnius 2019; Brest 2021; Ginevra 2021)[2].

Il secondo argomento riprende la tematica delle corrispondenze epistolari come fruttuoso oggetto di indagine, ma soffermando piuttosto l'attenzione sulle loro potenzialità in una dimensione interculturale. Si tratta della ricerca direttamente finanziata dal Dipartimento nel progetto annuale 2019, col titolo "Espressioni e dinamiche dell'interculturale in corrispondenze epistolari dell'XIX e XX secolo".

Questa ricerca ha coinvolto un comitato scientifico internazionale, nonché la partecipazione del CECJI (Centre d'études des correspondances et journaux intimes) dell'Università di Bretagna Occidentale, di cui sono membro permanente, e del gruppo RUIPI (Réseau universitaire international pour l'interculturel), composto da rappresentanti di dieci università europee e extraeuropee, creato nel 2018 a seguito di un accordo quadro multilaterale di cui in nostro Dipartimento di Scienze della Formazione è capofila e io stessa coordinatrice. I risultati ottenuti sono stati pubblicati nel volume Marina Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIXe e XXe siècles,* Roma, Roma TrE-Press, 2020.

Entrambi i filoni di ricerca utilizzano, quale materiale prioritario di indagine, gli scambi epistolari, dunque le corrispondenze, in quanto tracce di scambi di idee e di informazioni tra almeno due persone che hanno con l'altro un rapporto di cui è interessante cercare di comprendere le motivazioni nelle

[1] *Espressioni e dinamiche dell'interculturale in corrispondenze epistolari dell'XIX e XX secolo*, ricerca annuale finanziata dal DSF 2019.

[2] Per i riferimenti ai convegni si rimanda alla bibliografia finale.

loro molteplici sfaccettature, il contesto in cui si colloca, gli esiti cui conduce tale atto comunicativo duale in funzione anche del tipo di linguaggio utilizzato, dalla prevalenza di uno degli interlocutori, per esempio, a una contrattazione di senso e di obiettivi come risultato del confronto tra i punti di vista.

## 2. La corrispondenza tra Georges Simenon e Federico Fellini: fratellanza e complicità

La corrispondenza tra lo scrittore belga Georges Simenon e il regista italiano Federico Fellini ci pone di fronte alla situazione di due artisti che, al momento del loro incontro al festival di Cannes del 1960, scoprono intuitivamente di avere profonde affinità nella loro concezione dell'atto creativo. Il loro scambio di lettere, per un arco di quasi trent'anni, ha come finalità prioritaria quella di sondare questa intuizione, di definire, tramite il confronto reciproco, da dove provenga quel loro bisogno cogente di dare forma, in immagini e narrazioni, ad una parte sfuggente e angosciante della propria personalità. Questo bisogno di comprensione di sé non è certamente facile, tanto più che va a toccare corde intime di cui è talvolta difficoltoso parlare, o che può essere doloroso evocare (le tracce della propria infanzia; la sessualità; l'invecchiamento; l'impotenza creativa; ecc.)[3].

Lo scambio epistolare rivela come sia proprio il rapporto di reciproca ammirazione a rendere possibile, per Fellini e Simenon, l'aprirsi sulle proprie fragilità, le proprie manie, le proprie bizzarrie, i propri residui infantili, come se la genialità dell'altro, così simile a sé per alcuni aspetti, costituisca la garanzia che neppure la propria identità artistica e umana possa essere intaccata da quelle fragilità.

Il confronto continuativo innesca una relazione affettiva intensa che, nelle loro parole, viene qualificata come "fraterna", una parola tanto più carica di significato in quanto la biografia rivela il rapporto conflittuale che entrambi i protagonisti di questa corrispondenza nutrono nei confronti del proprio fratello reale. Il termine "fratello" acquisisce in questo contesto una duplice valenza di desiderio (essere compreso nelle pieghe psicologiche più intime) e di protezione (avere la certezza che questo "fratello" di elezione sia comunque così differente e lontano – per età, per origine, per linguaggio artistico e soprattutto per il nome – da esorcizzare ogni rischio di competizione).

La corrispondenza tra Fellini e Simenon mostra molti altri aspetti interessanti. Innanzitutto, il ruolo di riferimento culturale e artistico che, tra gli anni '60 e gli anni '80, ha la figura dello psicanalista Carl Gustav Jung. Tanto Simenon che Fellini si dichiarano, nelle loro lettere, lettori appassionati di Jung, usando talvolta proprio dei termini junghiani per ribadire la loro complicità spirituale (in particolare il concetto di "sincronicità"). Questo riferimento comune si sviluppa sia

[3] Per quanto riguarda gli studi della corrispondenza Simenon/Fellini e la loro relazione di amicizia, si rinvia, oltre ai volumi del 2018 e 2019 già citati, alle pubblicazioni sull'argomento di Marina Geat i cui riferimenti sono in bibliografia.

in una dimensione geografica, dal momento che Simenon, come Jung, risiede in Svizzera (e dunque Fellini non manca di descrivere dettagliatamente all'amico la sua visita alla celebre torre dello psicanalista a Bollingen, sul lago di Zurigo) sia in una dimensione più propriamente onirica, come nel lungo sogno che Fellini racconta in una delle sue lettere, in cui la figura di Jung si "fonde" con quella dello scrittore Simenon, riuscendo effettivamente, al risveglio, a mettere fine a un blocco creativo che lo stava particolarmente angosciando.

La corrispondenza rivela, infine, dei risvolti più propriamente concreti e professionali di questa relazione, sempre correlati ad un'ammirazione, un affetto e a una comprensione profonda che lo scambio epistolare mette in luce. In particolare, è Federico Fellini a valorizzare a livello editoriale l'opera di Georges Simenon in traduzione tedesca, parlando con entusiasmo della qualità letteraria della sua opera col prestigioso editore svizzero Daniel Keel di Diogenes Verlag, nel cui catalogo Simenon resterà fino al 2017.

Fino ai nostri giorni continua invece la pubblicazione dell'opera completa di Georges Simenon nei cataloghi della Adelphi, alla cui origine c'è, ancora una volta, Federico Fellini e la sua corrispondenza con lo scrittore. Proprio attraverso le lettere si rivela lo scontento di Simenon per il progressivo peggioramento delle sue relazioni col precedente editore italiano, Mondadori, dopo la scomparsa del "vecchio" Arnoldo cui era legato da profonda amicizia sin dagli anni '30. La casa editrice Adelphi era nata nel 1962 col progetto culturale di pubblicare i grandi capolavori dello spirito umano, in un clima intellettuale in cui il pensiero di ispirazione junghiana aveva un'influenza determinante, come dimostra la circostanza che vi fosse, tra i suoi ispiratori più influenti, il geniale triestino Roberto (Bobi) Bazlen (tra l'altro traduttore di Jung per i tipi dell'Astrolabio) e che l'annuncio della sua creazione sia avvenuto nella villa di Bracciano di Ernst Bernhard, lo psicanalista junghiano dello stesso Fellini. Appare dunque significativo che, in questa casa editrice, l'amico Fellini si adoperi a far entrare Georges Simenon, fungendo da intermediario influente con il direttore Roberto Calasso.

In conclusione di questa ricapitolazione sintetica della prima parte della mia attività di ricerca 2019, si conferma la fecondità dello studio delle corrispondenze e le molteplici sfaccettature sul contesto, sui protagonisti e sui modi della comunicazione interpersonale che esso rivela, tanto più evidente quando i corrispondenti sono, come in questo caso, delle personalità del calibro di Federico Fellini e Georges Simenon.

## 3. Espressioni e dinamiche dell'interculturale in corrispondenze epistolari dell'XIX e XX secolo

La ricerca sulle corrispondenze è stata ulteriormente ampliata in una seconda parte di indagine, mirata a verificare se e con quali modalità il confronto epistolare possa essere uno strumento di elaborazione del pensiero e dei punti

di vista anche in una prospettiva interculturale, con particolare riferimento a corrispondenze in aree francofone nel XIX e XX secolo. Il comitato scientifico internazionale[4] di questa ricerca ha dunque lanciato una *call* tramite il sito internet "Fabula.org – La Recherche en littérature"[5] ottenendo la partecipazione di otto studiosi che hanno riflettuto in parallelo sulla tematica proposta.

L'idea iniziale della ricerca è che le caratteristiche del genere "corrispondenza", in quanto modalità di comunicazione scritta tra due o più persone lontane nel tempo e nello spazio, ciascuna influenzata dalla propria visione del mondo, dai propri riferimenti culturali, dai suoi interessi, dalle sue finalità, dalle proprie differenze individuali e sociali, ma comunque legate dal desiderio, più e meno esplicito, di realizzare un percorso comune di pensiero, siano terreno fertile di osservazione di una contrattazione di senso o di "verità" in divenire, comunque polifonica, mostrandone i progressi e le difficoltà anche ai lettori, quasi mai previsti, delle loro missive. Nello specifico, l'essenza scritturale dello scarto, della differenza, della tensione, associata a una volontà comune, variamente declinata, di "complicità" (come dimostra l'esistenza stessa della corrispondenza), suggeriva, al momento della diffusione della *call,* che un corpus appartenente a questo genere testuale potesse essere proficuamente indagabile anche sotto l'aspetto della dimensione interculturale.

Gli otto contributi selezionati, confluiti nel volume *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles,* edito in volume e in open access da Roma TrE-Press nel 2020, a cura di Marina Geat, confermano questa ipotesi iniziale, descrivendone gli esiti in alcune situazioni esemplari (Geat, 2020c).

Jean-Louis Dumortier, professore emerito all'Università di Liegi, pone la sua attenzione sulla corrispondenza tra Gustave Flaubert et Georges Sand, mostrando come proceda il loro confronto epistolare nonostante, o piuttosto grazie, alle loro differenze, tramite un'attività linguisto-testuale complessa che pare precedere, nei tempi e nei modi, l'esigenza contemporanea di una vera e propria "educazione interculturale". Ancor prima che le trasformazioni della società rendessero imprescindibile la riflessione sulle modalità efficaci di gestione della comunicazione e della relazione tra "stranieri", infatti, precise competenze "interculturali", di grande attenzione e raffinatezza, sono già impiegate in un dialogo esemplare tra due grandi scrittori del XIX secolo, un uomo e una donna, che si costruisce a partire da posizioni molto differenti su tematiche essenziali e delicate quali la sessualità, la politica e l'arte. Ciò che Jean-Louis

[4] Il Comitato scientifico è composto da Yamina Bettahar (Université de Lorraine); Viviane Devriésère (ISFEC Aquitaine / Ruipi); Jean-Louis Dumorier (Université de Liège / Ruipi); Éric Francalanza (Université de Bretagne Occidentale – CECJI); Marina Geat (Università Roma Tre / Ruipi); Sophie Guermès (Université de Bretagne Occidentale – CECJI).

[5] *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances du XIX^e^ au XXI^e^ siècle* (dir. M. Geat), in "Fabula. La Recherche en littérature", Appels à contribution, 15/04/2019, URL: https://www.fabula.org/actualites/expressions-et-dynamiques-de-l-interculturel-dans-des-correspondances-du-xixe-au-xxie-siecle-sous_89003.php. Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Dumortier dimostra, e che fornisce come indicazione anche per il mondo attuale, è che questo dialogo "pre-interculturale" si costruisce associando indissolubilmente competenze tanto cognitive che affettive, entrambe indispensabili affinché la comunicazione prosegua fondandosi sul desiderio reciproco di entrare in relazione e di confrontare i punti di vista, al di là di ogni diversità (Dumortier, 2020).

Isabel Malmon, docente all'Université de La Réunion, invita a riflettere sulle molteplici sfaccettature dell'atteggiamento interculturale che emerge dalle corrispondenze di Paul Gauguin, il pittore che, nel XIX secolo, rappresenta per eccellenza l'apertura all'Altro e all'Altrove. Durante i suoi soggiorni a Tahiti, nelle isole Marchesi, in Madagascar, in Martinica, Paul Gauguin scrive a sua moglie, agli amici più intimi, ai colleghi artisti. La sua corrispondenza compone un mosaico di grande interesse, in cui il piano delle esigenze individuali – le delusioni della vita coniugale; le frizioni con la famiglia della moglie; l'incomprensione e il senso di solitudine di fronte all'abbandono degli amici – si articola e talvolta si fonde in modo significativo con le sue lucide critiche alla mentalità borghese, alle brutture del consumismo che avanza, alla repressione ipocrita dei costumi nella società francese. L'Altro, l'Altrove diventano dunque non soltanto un esempio, ma soprattutto una possibilità per conseguire un'estetica e un'etica rinnovate. Le lettere si dimostrano allora come lo spazio di realizzazione di una strategia comunicativa e operativa convincente e di grande interesse. Se, da un lato, Paul Gauguin decostruisce e ribalta gli stereotipi della rappresentazione colonialista – la sua missione "civilizzatrice" contrapposta alla presunta animalità negativa del "selvaggio" – d'altra parte egli adatta il suo discorso agli interlocutori cui si rivolge e agli obiettivi che si propone di realizzare: convincere sua moglie a raggiungerlo, condividendo la sua visione di un'esistenza e di una sessualità più libere; indurre i suoi amici pittori a fondare un "Atelier des Tropiques", per la messa in discussione di precedenti canoni artistici. Le lettere di Gauguin, attraverso lo sforzo di convinzione, la volontà di confronto, e talvolta anche le delusioni di cui sono espressione, permettono al lettore della corrispondenza di cogliere sul vivo e nel suo sviluppo temporale, su un periodo di diversi decenni, la lenta elaborazione di una visione dell'esistenza e dell'Arte profondamente permeata dalla ricerca del confronto, psicologicamente e esteticamente fecondo, tra mondi e culture lontane (Malmon, 2020).

Rivelatrice è anche l'analisi che Ema Galifi, dell'Università di Ginevra, realizza sulle corrispondenze della scrittrice e esploratrice svizzera, di origini russe, Isabelle Eberhardt, a cavallo tra il XIX e il XX secolo. Affettività e intelligenza, riflessione intima e volontà polemica si intrecciano in questi testi che testimoniano di una vita interamente trascorsa sotto il segno di una personale elaborazione della dimensione interculturale. Ginevrina di origini russe, come già detto, un sentimento di malessere e di estraneità latente rispetto alla cultura europea è all'origine della ricerca, sin da giovanissima, della propria libertà e della propria identità. Questo percorso non porta Isabelle Eberhardt verso i

territori delle sue origini familiari, bensì verso l'Algeria colonizzata dalla Francia, come se la conquista del suo sé profondo potesse simbolicamente realizzarsi proprio come adesione al bisogno di libertà di un paese oppresso dal giogo coloniale. L'immersione in quella cultura di elezione avviene attraverso il viaggio, lo studio della lingua araba, l'adozione di abiti tradizionali, la conversione all'Islam. Nel frattempo Isabelle intrattiene scambi epistolari con il proprio fratello, in Svizzera, ma anche con numerosi corrispondenti arabi, tra cui lo Sceicco Abou Naddara, suo "padre spirituale", e il futuro marito Slimène Ehnni. Il suo desiderio di penetrazione in una cultura altra, così tenacemente perseguito, non offusca però i segni della propria formazione europea, né la sua volontà di emancipazione femminile. La sua corrispondenza si dimostra allora uno strumento di grande flessibilità, capace di coniugare l'affettività e l'intelligenza, e dunque una rappresentazione di sé in grado di dialogare senza suscitare diffidenze e suscettibilità, come pure un'apertura alla conoscenza e alla diversità culturale che non intacchino l'aspirazione alla libertà della donna europea, davvero "inter" culturale nel senso pieno e dinamico del prefisso (Galifi, 2020).

L'articolo di Delphine Bière, dell'Università di Lille, analizza la corrispondenza del pittore francese Robert Delaunay con i suoi omologhi tedeschi (Franz Marc, August Macke, Paul Klee, Wassily Kandisky), protagonisti delle avanguardie all'inizio del XX secolo. Lo scambio di lettere mostra come l'aspirazione ad un obiettivo comune – la possibilità di una nuova pittura che valorizzi le potenzialità espressive e costruttive del colore, una rivoluzione artistica che trascenda i particolarismi nazionali – debba continuamente confrontarsi con difficoltà di comprensione e conseguenti contrattazioni di senso inerenti alla diversità linguistica e alla differenza di presupposti filosofici, logici ed estetici che affondano le radici profondamente, talvolta inconsciamente, nella cultura di origine (Bière, 2020).

Un altro interessante esempio di corrispondenza interculturale ci proviene dagli scambi epistolari intercorsi tra il grande poeta martinicano Aimé Césaire, il suo traduttore tedesco Janheinz Jahn e la scrittrice/traduttrice Erica De Bary negli anni '50 del 900. Al di là delle problematiche esplicite che queste lettere affrontano, riguardanti i dubbi e le difficoltà traduttive in tedesco delle poesie di Césaire, una moltitudine di tensioni interpersonali e di "nodi" più propriamente culturali si rivelano attraverso l'analisi genetica realizzata da Giuseppe Sofo, dell'Università Ca' Foscari di Venezia. L'attento lavoro di archivio e lo studio dei vari strati testuali mostra una triade di problemi a monte delle incomprensioni del traduttore (una non completa padronanza della lingua francese; la sua estraneità terminologica alla realtà della Martinica; une insufficiente penetrazione nel mondo poetico di Césaire), ma anche un imbarazzo derivante dalla "sfida" culturale e politica di quella traduzione, come tentativo implicito di riscatto del recente passato nazista tramite la pubblicazione in Germania del più rappresentativo tra i poeti della "negritudine". Ad una reticenza di tipo culturale è anche attribuibile l'ingratitudine che Janheinz Jahn mostra nei con-

fronti di Erica De Bary, una sorta di malcelato maschilismo che gli rende difficile riconoscere il valore di una donna dalla quale è indubbio che gli provengano spiegazioni e suggerimenti indispensabili per realizzare il suo lavoro traduttivo (Sofo, 2020).

Un'intensa e interessante collaborazione transnazionale tra artisti si realizza nel 1971 nella corrispondenza del pittore belga Christian Dotremont con il poeta francese Yves Bonnefoy. È quanto dimostra nel suo contributo Sara Bonanni, dottoranda in cotutela dell'Università Roma Tre e dell'Université de Bretagne Occidentale. Nel contesto della posterità del Surrealismo, le loro lettere appaiono certamente come la forma dialogica in cui il pensiero, la collaborazione e la creatività circolano e si nutrono abolendo ogni frontiera, tanto nazionale (Francia e Belgio) che mediatica (la parola e l'immagine). Le lettere diventano allora, sottolinea Sara Bonanni, luogo di fruttuosa condivisione reciproca di idee, di ricerca artistica, come anche del patrimonio culturale di riferimento. Le loro lettere, inoltre, sono esse stesse oggetti materiali in cui, creativamente e grazie a una collaborazione duale, prendono forma alcuni dei loro intenti personali e dei loro ideali artistici: lettere-voci contro il silenzio e la solitudine; lettere-legame di un'amicizia a distanza; lettere come mezzo, per il pittore Dotremont, per rivendicare un proprio ruolo di rinnovatore nell'ambiente artistico; lettere come tentativo di costruzione di una società ideale per il poeta Bonnefoy (Bonanni, 2020).

Di confronto, mediazione e crescita interculturale è possibile parlare anche all'interno di una stessa nazione, quale è l'Italia degli anni 1940-1950. Lo dimostra in modo significativo la corrispondenza intercorsa in quegli anni tra lo scrittore torinese Cesare Pavese e l'antropologo culturale siciliano Giuseppe Cocchiara, nella puntuale analisi che ne fa Marta Mariani, dottoranda dell'Université Paul-Valéry Montpellier III. Nell'Italia di quegli anni, l'auspicato rinascimento nazionale si volge verso la valorizzazione dialogica di due polarità principali: quella tra il Nord e il Sud del nostro Paese, ancora troppo recentemente unificati dal punto di vista politico e ancora separati da una moltitudine di differenze sotto il profilo antropologico; quella tra l'Italia e l'Europa, per oltrepassare le resistenze di un provincialismo che contraddice la fecondità della nostra eredità classica e un grande progetto europeo comune. Le corrispondenze tra intellettuali hanno molto contribuito a questa "tessitura". Nello specifico del contributo di Marta Mariani, questo confronto epistolare tra due personalità – Pavese e Cocchiara – molto diverse per origine, formazione disciplinare e carattere, conduce all'esito positivo di un'interessante collaborazione nel quadro delle attività della casa editrice Einaudi e della sua "Collana Viola", contribuendo alla ricerca identitaria nazionale così viva in quegli anni del post-Fascismo e della recente Repubblica, e mettendo in collegamento lo sforzo per il recupero dei preziosi apporti culturali dei gruppi sociali popolari e rurali, finora considerati "subalterni", con l'apertura ai contributi più fecondi e interessanti su scala internazionale (Mariani, 2020).

Infine, Hind Lahmami, docente dell'Université Moulay Ismail di Meknès,

in Marocco, affronta la tematica del confronto interculturale da una prospettiva di genere, partendo dal presupposto di una sostanziale diversità culturale tra la componente maschile e la componente femminile della società marocchina. Da questa prospettiva, Hind Lahmami analizza e interpreta la corrispondenza tra la scrittrice e psicanalista Ghita El Khayat e lo scrittore sociologo Abdelkébir Khatibi, la cui amicizia epistolare, duratura e ricca di sfumature, sembra potersi realizzate soltanto tramite la mediazione di un comune concetto di riferimento, la relazione di *aimance* tra l'uomo e la donna, le cui radici affondano nella cultura del loro paese. Grazie a questo concetto mediatore e grazie anche al rispetto di alcune zone di silenzio, i due scrittori, in questa loro "corrispondenza aperta", riescono a scavare in profondità nella conoscenza reciproca, e a realizzare un intenso legame di mutua solidarietà, a conquistarsi uno spazio di dialogo intenso, non ostacolato dalle limitazioni stereotipate nel rapporto tra i sessi, ancora molto presenti nella società marocchina (Lahmami, 2020).

## 4. Conclusioni

Al termine di questa ricapitolazione dei due filoni di ricerca sulle corrispondenze realizzato nel 2019-2020 – il rapporto epistolare trentennale tra Georges Simenon e Federico Fellini; le molteplici corrispondenze prese in esame e coordinate nel volume collettivo da me curato per Roma TrÊ-Press – la mia ipotesi di lavoro iniziale circa l'interesse dello studio di tale genere testuale risulta confermata, rendendo evidente, anche e soprattutto in prospettiva interculturale, quanto per conseguire obiettivi proficui di conoscenza e di collaborazione reciproca sia fondamentale la copresenza dell'impegno cognitivo e del coinvolgimento affettivo. La forma espressiva delle corrispondenze rivela precisamente queste due componenti inseparabili, l'una a sostegno e rilancio dell'altra: l'impegno affettivo e l'impegno intellettivo di due (o più) personalità decise a mantenere vivo il loro legame a distanza, malgrado eventuali discordanze dei proprio punti di vista e del proprio approccio, anche culturale, alle problematiche oggetto della loro riflessione. Questo è possibile grazie a strategie elaborate tanto dalla loro intelligenza che dalla loro sensibilità. Genere testuale per definizione dialogico e dialettico, le corrispondenze appaiono dunque come delle testimonianze vive ed efficaci della comunicazione interpersonale e interculturale, tanto più interessanti in quanto colte "sul campo", alla scala dell'umano e del quotidiano.

## Riferimenti bibliografici

Geat M. (2005), Mémoire et créativité: la Correspondance Simenon-Fellini. In A. Laserra (cura di), *Histoire, mémoire, identité dans la littérature non fictionnelle. L'exemple belge* (pp. 279-291), Bruxelles P.I.E.-Peter Lang.

Geat M. (2018), *Simenon e Fellini: corrispondenza/corrispondenze,* Roma, Anicia.

Geat M. (2018), Georges Simenon et Federico Fellini : ces mystérieuses synchronicités… In L. Demoulin, H. Sheeren, *Simenon et l'Italie* (pp. 83-100), *Francofonia. Studi e ricerche sulle letterature di lingua francese* (75), Bologna, Olschki editore.

## Pubblicazioni della ricerca

Geat M. (2019), *Simenon et Fellini. Paradoxes et complicités épistolaires,* Paris, L'Harmattan.

Geat M. (2020a), Comprendersi al di là delle lingue: la complicità di Fellini e Simenon attraverso la loro corrispondenza. In N. Di Nunzio, A. Sciacovelli (a cura di), *In viaggio: incontri, percezioni e riflessioni lungo il filo della poiesi* (pp. 181-190), Italipolis *(*2), Varsavia, Wydawnictwo DiG/La Rama Edition.

Geat M. (2020b), Introduction au projet de recherche "Correspondances et Interculturel". In Marina Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp.11-18), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Geat M. (2020c) (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles,* Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press. Url: « https://romatrepress.uniroma3.it/libro/expressions-et-dynamiques-de-linterculturel-dans-des-correspondances-des-xixe-et-xxe-siecles/ ». Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Dumortier J.-L. (2020), Des compétences interculturelles dans l'expérience esthétique ? Le cas de la correspondance Flaubert-Sand. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 19-41), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Malmon I. (2020), La lettre, lien vers l'Autre dans la correspondance de Paul Gauguin. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 43-67), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Galifi E. (2020), Vagabondage entre les cultures dans les correspondances d'Isabelle Eberhardt. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 69-94), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Bière D. (2020), La correspondance de Robert Delaunay (1911 et 1914) : paradigme et ambiguïté au sein des avant-gardes. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 95-116), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Sofo G. (2020), « La traduction en bonne collaboration »: traduction littéraire et culturelle dans la correspondance entre Césaire, Jahn et De Bary. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 117-142), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Bonanni S. (2020), Dialogue interculturel entre Yves Bonnefoy et Christian Dotremont : la lecture d'un échange épistolaire. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 143-161), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Mariani M. (2020), La corrispondenza tra Cesare Pavese e Giuseppe Cocchiara: un dialogo per la pubblicazione di testi psico-etno-antropologici presso Einaudi. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 163-183), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Lahmami H. (2020), Aimance et interculturalité dans Correspondance ouverte de Ghita El Khayat et Abdelkébir Khatibi. In M. Geat (a cura di), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e^ et XX^e^ siècles* (pp. 185-209), Le Ragioni di Erasmus (4), Les cahiers du RUIPI-I quaderni di RUIPI (2), Roma, Roma TrE-Press.

Geat M. (2022), La correspondance entre F. Fellini et G. Simenon : un dialogue profond et insondable « comme la mer » (pp.79-91). In S, Guermès (a cura di) *Fellini. L'intime et la mer*, Roma, Roma TrE-Press, coll. Prismes. Studi umanistici.

Geat M. (2022), Federico Fellini e Georges Simenon: amicizie transmediali e carteggi transculturali, in D. Reichardt e D.E. Cicala (a cura di), *Icone della transculturalità. Concetti, modelli e immagini per una didattica della cultura italiana nel terzo millennio* (pp. 109-117), Firenze, Franco Cesati Editore.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Geat M., (2019), *Comprendersi al di là delle lingue: la complicità del regista italiano F. Fellini e dello scrittore belga G. Simenon attraverso la loro corrispondenza epistolare*. Relazione presentata al convegno internazionale *Trans(n)azioni: itinerari, incontri, storie della lingua, della letteratura e della cultura italiana*, 24-27 aprile, Università di Varsavia-Università di Vilnius.

Geat M., (2021), *La correspondance entre F. Fellini et G. Simenon : un dialogue profond et insondable "comme la mer"*. Relazione presentata al convegno internazionale *Fellini. L'intime et la Mer*, 17-18 giugno, Université de Bretagne Occidentale, Faculté de Lettres et Sciences Humaines.

Geat M., (2021), *Federico Fellini e Georges Simenon: Amicizie transmediali e carteggi transculturali.* Relazione presentata al XXIV Congresso internazionale AIPI (Associazione Internazionale Professori di Italiano), *Scienza, arte e letteratura, Lingue, culture, narrazioni che si incrociano*, panel 5 *Alfieri illustri della transculturalità. Per una didattica della cultura italiana nel terzo millennio*, 28-30 giugno 2021, Università di Ginevra. www.aipi-ginevra.ch. Ultimo accesso 30 giugno 2021.

# 7.
# Progettazione e leadership educativa nei Servizi per l'infanzia

Arianna Giuliani[1]

## 1. Introduzione

Progettare percorsi che favoriscano lo sviluppo e il consolidamento di capacità sul piano personale e sociale è una delle priorità che sempre condivide chi si occupa di educazione e formazione (Baeten et al., 2010; Lucisano et al., 2013; Domenici, 2017). Se tradizionalmente tale interesse si è concentrato soprattutto in relazione alla formazione di primo, secondo e terzo livello, negli ultimi decenni è nota l'accresciuta attenzione anche al mondo dell'infanzia (Borghi & Guerra, 2007; Nutbrown, 2011; Bondioli & Savio, 2018; Archambault et al., 2019). Ne sono testimonianza, ad esempio, la definizione a livello europeo dell'*Early Childhood Education and Care quality framework* e a livello nazionale l'istituzione del *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni* (D.L. 65/2017), nonché la recente condivisione delle *Linee pedagogiche per il Sistema integrato "Zerosei"*.

Riflettere sulle dimensioni che possono essere strategiche per promuovere processi di qualità nei Servizi rivolti all'infanzia significa riconoscerne il valore sul piano formativo e sociale. In relazione ai nidi, non a caso, diversi studiosi hanno evidenziato come nel tempo si sia passati dal considerarli servizi socio-assistenziali, principalmente di supporto alla donna e all'organizzazione familiare, a luoghi cruciali per la crescita e per la socializzazione dei bambini (Penn, 2011; Sergi, 2013; Mantovani et al., 2016).

Come ricorda Fortunati (2010), diversi sono gli elementi che possono contribuire a caratterizzare la qualità dell'offerta educativa di un servizio educativo per l'infanzia: l'organizzazione dell'ambiente, l'organizzazione del Servizio, le esperienze dei bambini, le esperienze degli adulti, la professionalità degli educatori. In questi termini, la modalità di progettazione e gestione delle attività educative con i bambini e le pratiche di leadership utilizzate per coordinare i processi interni ed esterni al Servizio possono essere considerate tra le dimensioni emblematiche da tenere in considerazione.

Progettare al nido significa investire impegno nel predisporre ambienti e

[1] Nell'ambito del finanziamento premiale del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre sono state sviluppate le indagini "Progettazione educativa e gestione delle pratiche di leadership nell'ambito dei Servizi per l'infanzia" e "Supervisione pedagogica e qualificazione dei percorsi di tirocinio". Il contributo approfondisce, in particolare, gli esiti della prima.

percorsi, nel selezionare materiali e nel configurare attività che valorizzino inclinazioni e interessi naturali dei bambini, al fine di far loro sviluppare prime autonomie e capacità cognitive e relazionali (Becchi et al., 2002; Catarsi, 2010; Hatch, 2010; Arthur et al., 2017). Prevedere angoli tematici, strutturare attività di laboratorio e riconoscere al gioco un valore formativo, a questo proposito, sono solo alcune delle strategie evidenziate come efficaci in tal senso (Paparella, 2005; Restiglian, 2012; Gordon & Browne, 2016). Con l'obiettivo di garantire ai bambini e alle bambine un percorso educativo di qualità, dovrebbe essere loro riconosciuta una posizione centrale nei processi interni ai Servizi. Dimensioni come l'engagement, il problem solving e la creatività, solitamente indagate in relazione a studenti più grandi, potrebbero essere una risorsa anche se progressivamente valorizzate nei contesti rivolti ai più piccoli (Margrain & Hultman, 2019; Moretti et al., 2020; Buccolo, 2020).

Se è vero che nei Servizi per l'infanzia è importante curare gli aspetti connessi alle attività con i bambini, tuttavia, è anche vero che una posizione di rilievo per fare qualità è ricoperta dai processi organizzativi e gestionali, nonché dalle pratiche di leadership che orientano le azioni di tutti gli attori coinvolti. Negli ultimi decenni molte sono state le ricerche sviluppate sul tema della leadership educativa e sulle implicazioni che ogni orientamento può avere nel qualificare e/o innovare realtà professionali e percorsi di apprendimento (Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Domenici & Moretti, 2011; Brungardt, 2011; Giuliani, 2019), tuttavia solo una piccola parte di queste indagini ha focalizzato l'attenzione sui Servizi per l'infanzia (Stamopoulos, 2012; Hujala et al., 2013).

Predisporre le condizioni affinché ognuno possa svolgere al meglio il proprio lavoro è l'obiettivo che ogni Servizio dovrebbe porsi. Consapevolezza e motivazione sono due delle dimensioni che un approccio aperto e flessibile alla leadership può favorire, tanto negli educatori quanto nei coordinatori. Processi interni virtuosi, inoltre, possono contribuire a favorire migliori rapporti positivi con gli interlocutori di un Servizio, siano essi costituiti da famiglie, da esperti o da realtà attive sul territorio (Ashton et al., 2008; Barzanò, 2008; Odhiambo & Hii, 2012). Porre in risalto quanto attinente alle pratiche di leadership presenti all'interno di un Servizio per l'infanzia, dunque, è strategico perché può aiutare a potenziare le interazioni con l'esterno e perché può aiutare chi *vive* e *fa esperienza* dei processi dall'interno a prendere maggiore consapevolezza e a riorientare, eventualmente, gli aspetti problematici che possono derivare da un approccio rigido alla gestione del quotidiano e dell'imprevisto, nonché da strategie di coordinamento che limitano la proattività dei soggetti interessati.

## 2. Disegno della ricerca

La ricerca ha coinvolto 50 Nidi della provincia di Roma, individuati con un campionamento non probabilistico.

I principali obiettivi sono stati approfondire le strategie di progettazione educativa utilizzate in ogni Nido e indagare le modalità di coordinamento interno previste in ogni struttura, ponendo attenzione sulla condivisione delle pratiche di leadership.

Lavorare sul primo obiettivo ha consentito di individuare i punti di coerenza e contrasto nelle pratiche utilizzate nei diversi contesti considerati, nonché di rilevare la continuità o discontinuità tra quanto progettato e quanto evidenziato come importante dalle *Linee pedagogiche* recentemente condivise dalla *Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione*.

Indagare le pratiche di leadership, invece, ha consentito di approfondire in che misura e modalità nelle strutture c'è condivisione di responsabilità, consapevolezza di una vision condivisa, fiducia nel gruppo di lavoro e apertura al dialogo. Elementi, questi, emersi come particolarmente rilevanti nei contesti scolastici in precedenti ricerche e che si è ritenuto utile prendere in considerazione anche in relazione ai contesti educativi rivolti alla prima infanzia.

Il contributo, in relazione a tali ambiti, approfondisce quanto indagato sul campo interagendo con 43 degli educatori e 50 dei tirocinanti operativi nelle strutture. Gli strumenti di rilevazione dati utilizzati con loro sono stati un diario di bordo e due questionari.

Il diario di bordo, articolato in forma semistrutturata, è stato utilizzato per rilevare informazioni sulle pratiche educative impiegate con i bambini e per annotare le modalità di comunicazione e coordinamento tra il personale attivo in ogni Servizio. Considerate le attuali difficoltà di accesso ai Servizi, il diario è stato fatto utilizzare ai tirocinanti presenti nelle strutture, dopo un breve periodo di formazione per comprenderne gli obiettivi e le modalità di redazione. Per circa quindici ore, il diario è stato scritto a seguito di un'osservazione diretta non partecipante. A seguire, per circa due mesi, alla scrittura del diario si è accompagnata la partecipazione diretta alle attività educative proposte ai bambini e agli spazi dedicati al coordinamento interno. Al fine di raccogliere dati che fossero il più possibile affidabili nonostante l'utilizzo indiretto dello strumento, le attività rendicontate dai tirocinanti sono state sistematicamente oggetto di supervisione.

Uno dei questionari utilizzati nella ricerca è stato somministrato agli educatori per approfondire il punto di vista sull'esperienza professionale in corso, sulle pratiche di leadership e sulla prospettiva di una eventuale crescita professionale. Il questionario, organizzato in più sezioni, prevedeva anche domande con risposta aperta e item della *Scala sulla Leadership degli Educatori* (SLE – versione originale di Wang e Xia, traduzione a cura di Giuliani).

Il secondo dei questionari, infine, è stato somministrato ai tirocinanti, con l'obiettivo di approfondire con uno sguardo "meno coinvolto" gli ambiti oggetto di interesse della ricerca, le modalità di coinvolgimento nella vita del Nido e l'opinione generale sull'esperienza formativa in corso.

## 3. Principali esiti

Le strutture coinvolte nella ricerca accolgono bambini tra 8 e 30 mesi e sono configurate come Nidi (46) o Micro-nidi (4), principalmente privati o convenzionati con il Comune di Roma. Molte offrono – contestualmente al servizio educativo – percorsi integrativi e/o di potenziamento che lavorano su diversi ambiti, tra cui le lingue, la musica, l'arte e la psicomotricità. Tutte le strutture prevedono collaborazioni più o meno intense con soggetti o enti esterni, quali ad esempio esperti per la gestione di laboratori tematici (93,3%), nutrizionisti (75,4%), referenti per la gestione dei pasti (68,9%), psicologi (64,4%) e strutture sul territorio per uscite didattiche (6,7%). Mediamente, nei Servizi indagati, ogni educatore gestisce un gruppo di sette bambini.

L'utilizzo del diario di bordo ha consentito fin da subito di raccogliere informazioni cruciali per una prima lettura dei processi interni alle strutture. Coerentemente con le esigenze organizzative connesse alla situazione socio-sanitaria, le sezioni osservate erano divise in "bolle" (ad eccezione dei 4 Micronidi, che accoglievano tra i 5 e gli 8 bambini). A questo proposito, sono state rilevate limitate – seppur presenti – opportunità per i bambini di interagire liberamente con tutti i compagni e difficoltà delle educatrici nel progettare o proporre attività condivise con le colleghe. Un altro elemento rilevato è la poca – o meglio "diminuita", come emerso dal questionario educatori – apertura a coinvolgere le famiglie e i tirocinanti nei processi interni alla struttura, aspetto, invece, che dal punto di vista degli attori interessati prima contraddistingueva i Servizi di appartenenza.

Ad una prima osservazione, è stato comunque rilevato l'orientamento molto positivo delle relazioni tra colleghe e delle interazioni tra educatrici e bambini. Rispetto al rapporto con le famiglie, pur non prevedendone il coinvolgimento nelle attività educative, nel 92% dei casi il personale della struttura si è mostrato "molto" interessato ad interagire con loro anche in assenza di situazioni problematiche da condividere o approfondire, in particolare nei momenti di accoglienza e di uscita. Da quanto rilevato, tuttavia, non è possibile evidenziare la piena consapevolezza di quello che nelle *Linee pedagogiche* definite a livello nazionale viene definito "ecosistema formativo".

L'orientamento educativo dei Nidi coinvolti nella ricerca – sia dall'osservazione diretta sia dall'analisi dei documenti ufficiali di ogni struttura – converge rispetto all'obiettivo di favorire un equilibrato sviluppo dei bambini sul piano cognitivo, affettivo e sociale, seppure alcune realtà si sono mostrate nei fatti più consapevoli nel perseguire gli obiettivi dell'autonomizzazione e della socializzazione dei bambini. Nel complesso, comunque, è possibile confermare la coerenza tra l'approccio educativo adottato dalle strutture e quanto condiviso nelle *Linee pedagogiche*.

La progettazione interna ai Servizi è stata analizzata in termini di spazi, materiali e attività. Rispetto agli spazi, il 96% delle strutture è dotato di ambienti accoglienti, luminosi e spaziosi. Il restante 4%, pur garantendo ai bambini la

possibilità di usufruire di spazi esterni e di angoli interni tematici, è articolato in spazi più ristretti e meno accattivanti. La presenza in tutte le strutture di uno spazio esterno consente di evidenziare un buon potenziale formativo per la progettazione, seppure solo nel 76% dei casi è stata rilevata la proposta di attività strutturate all'aperto. Quando questo è stato fatto, le consegne hanno chiesto ai bambini di impegnarsi in attività di esplorazione e di cura, come ad esempio raccogliere uno stesso oggetto in più formati o colori (ad esempio foglie, sassi, rami), curare la crescita di una pianta o gestire le attività dell'orto.

All'interno, la quasi totalità delle strutture mette a disposizione di ogni bambino uno spazio riservato in cui raccogliere le proprie cose e angoli tematici per lo svolgimento delle attività strutturate e di gioco libero. Nel diario di bordo è stato possibile approfondire la presenza e la modalità di allestimento di tali angoli, e questo ha consentito di sviluppare una riflessione più approfondita anche sulla qualità dei materiali.

Gli angoli presenti nei Nidi coinvolti nella ricerca sono in linea con quelli solitamente presenti nelle strutture rivolte all'infanzia: lettura e racconto (100%), gioco simbolico (100%), manipolazione e attività sensoriali (98%), attività artistiche (94%), morbido (92%), travestimenti (76%), attività musicali (74%). La presenza di spazi dedicati, tuttavia, sebbene la situazione complessiva sia di buon livello, non sempre si accompagna alla presenza di materiali nuovi e/o di qualità. Soprattutto in relazione alla scelta dei libri e alla loro accessibilità ai bambini in modo autonomo, è da evidenziare una diffusa disattenzione: circa la metà delle strutture propone nel suo repertorio anche libri rovinati, non particolarmente significativi e non sempre l'angolo della lettura è liberamente accessibile ai bambini. Allo stesso modo, in alcune realtà (12%) è stata rilevata la poca attenzione a sostituire materiali rovinati o ad aggiornare nel tempo quanto viene messo a disposizione dei bambini.

Per quanto riguarda le attività proposte, quanto documentato con il diario di bordo consente di porre in risalto una buona capacità delle educatrici nel coinvolgere attivamente i bambini nelle attività strutturate e a prevedere, nonostante le limitazioni connesse all'emergenza socio-sanitaria, occasioni di lavoro condiviso tra pari. Attraverso attività di laboratorio, attraverso il gioco, ma anche attraverso la gestione delle routines, quotidianamente i bambini hanno avuto l'opportunità di lavorare sullo sviluppo di abilità sul piano cognitivo, affettivo e relazionale.

Soprattutto attraverso le attività di tipo manipolativo e sensoriale, le educatrici di quasi tutte le strutture hanno posto attenzione a fargli formulare ipotesi e risolvere problemi, mettendoli alla prova e a volte sfidandoli nella risoluzione di situazioni aperte: come fare per cambiare la consistenza di un materiale? Come trasformare due elementi in un terzo oggetto? Come spiegare quanto osservato in giardino in merito alle diverse modalità di spostamento degli animali?

Da quanto raccolto attraverso il questionario somministrato ai tirocinanti, anche dal loro punto di vista la progettazione educativa che osservavano e di

cui facevano esperienza era di buona qualità, evidenziando un alto livello di efficacia degli educatori nello svolgere la loro professione (86%). Non sono state assenti, tuttavia, anche realtà con approcci troppo e/o troppo poco strutturati in cui i bambini hanno avuto meno spazio di azione per sviluppare e mettere alla prova le proprie capacità. Ad esempio, in alcuni contesti è stata rilevata la proposta di solo gioco libero per periodi temporali piuttosto ampi e in altri è stata rilevata la proposta di attività educative poco finalizzate, in cui ai bambini veniva chiesto di portare a termine delle consegne senza dare la reale opportunità di sperimentare, socializzare o comprendere a fondo il significato di quanto svolto.

Un elemento critico della progettazione che è opportuno evidenziare è la tendenza, soprattutto nei periodi vicini alle festività, a ridurre i percorsi formativi in momenti di produzione di artefatti. Se è vero che i bambini nello svolgere attività di diversa natura (quelli che educatori e tirocinanti hanno, nei questionari, definito principalmente "lavoretti") sviluppano abilità e prime competenze di tipo cognitivo, sensoriale e relazionale, è altrettanto vero che la pratica quotidiana al Nido può far incorrere nell'errore di sottovalutare la funzione formativa di tali attività, riducendone il significato a semplici oggetti da condividere con le famiglie.

Nell'ambito della ricerca è stato interessante, contestualmente all'analisi della progettazione educativa, approfondire le pratiche di leadership e coordinamento interno utilizzate dal personale della struttura.

Con l'utilizzo del diario di bordo è stato possibile rilevare un clima relazionale positivo e collaborativo tra gli educatori e tra gli educatori e i coordinatori delle strutture. Anche nei confronti dei tirocinanti e dei collaboratori esterni, la propensione ad accogliere nuove idee e coinvolgere a pieno nella vita dei Servizi è stata molto diffusa.

Difficilmente i tirocinanti hanno avuto modo di prendere parte alle riunioni di coordinamento svolte al di fuori dell'orario del Servizio, tuttavia quando ciò è avvenuto hanno documentato processi comunicativi efficaci e attenzione ad ascoltare il punto di vista altrui. Nel concreto, tuttavia, soprattutto a causa dell'organizzazione in "bolle", non sempre il team di lavoro ha poi avuto modo di collaborare e condividere responsabilità, dunque è stato importante approfondire il loro punto di vista con un questionario ad hoc.

Dal questionario somministrato ai 43 educatori che hanno accettato di essere coinvolti nella ricerca è emerso che, effettivamente, la relazione con i colleghi è "abbastanza" (23,3%) e "molto" (76,7%) positiva, nonostante allo stato attuale «difficilmente ci sia modo di proporre ai bambini attività insieme» (F. M.) e, scrive S. G., riprendendo un aspetto evidenziato in diversi questionari «non sia richiesta di fatto una rendicontazione comune». Seppure nella progettazione iniziale e nelle riunioni di coordinamento vengano condivise proposte su percorsi da realizzare e riflessioni sui progressi dei bambini, dunque, sembrerebbe mancare (in circa la metà degli educatori coinvolti) la percezione di un reale e fattivo percorso condiviso.

Sulla base delle risposte fornite, raramente si danno consigli sulle pratiche educativi ai propri colleghi (39,5%) e ci si confronta con le figure di coordinamento principalmente nei momenti di difficoltà (67,4%) e nelle riunioni ufficiali (97,7%). Solo poche strutture tra quelle coinvolte prevedono spazi di confronto tra educatori e coordinatore per condividere responsabilità gestionali o per individuare priorità di miglioramento. Dal punto di vista degli educatori, inoltre, solo nel 27,9% dei casi viene riconosciuta una "adeguata" consapevolezza di una vision condivisa a livello di gruppo di lavoro e l'81,4% degli educatori ritiene che l'apertura al dialogo non sempre si traduca in reali possibilità di trasformare la realtà in cui lavora. Andando a fondo, dunque, le modalità di coordinamento e condivisione della leadership non sono apparse efficaci come era stato rilevato sul campo alla luce del buon livello di collaborazione quotidiana e di fiducia reciproca.

Dei 43 educatori che hanno risposto al questionario, solo 7 hanno dichiarato di essere interessati a ricoprire in futuro funzioni di coordinamento. Le principali motivazioni date sono state connesse al percepirsi poco pronti sul piano delle competenze e al prediligere il contatto ravvicinato con i bambini. A questo proposito, potrebbe essere utile prevedere percorsi di sviluppo professionale che lavorino con gli educatori sulle capacità di leadership e coordinamento, nonché aumentare le opportunità in cui far mettere loro alla prova capacità organizzative e gestionali – oltre che didattiche e di cura, che già sembrano padroneggiare – nell'ambito del quotidiano professionale.

Le informazioni rilevate nell'ambito della ricerca sono in linea con quanto emerso dalla somministrazione della *Scala sulla Leadership degli Educatori*, utilizzata in una sua prima versione al fine di verificarne l'utilizzo nei contesti educativi italiani. Con esiti che nei 4 fattori hanno sempre raggiunto il punteggio minimo di 75 su un massimo di 100, gli educatori si sono attestati su un buon livello in relazione alla Gestione delle pratiche educative (F1), alla Fiducia nelle figure di coordinamento (F2), alla Partecipazione ai processi decisionali (F3) e alla Disposizione alla collaborazione e al miglioramento (F4). Lo strumento ha mostrato di essere efficace nel rilevare informazioni sulle dimensioni considerate, tuttavia si prevede di migliorare la forma linguistica di alcuni item del Fattore 3 e di arricchire il Fattore 4 con ulteriori domande.

Tra gli elementi di organizzazione e coordinamento indagati nell'ambito della ricerca ci sono stati quelli connessi al coinvolgimento dei tirocinanti nei processi interni alle strutture, e il diario di bordo e il questionario rivolto ai tirocinanti si sono rivelati efficaci per raccogliere informazioni a questo proposito.

Come già evidenziato, dal punto di vista dei tirocinanti le pratiche educative e di leadership all'interno delle strutture hanno mostrato di essere di qualità. Anche dal loro punto di vista, tuttavia, la relazione positiva del team educativo dovrebbe tradursi in maggiori occasioni di collaborazione e nella possibilità per ognuno di ricoprire reali funzioni di supporto al coordinamento nella struttura.

Dal punto di vista degli studenti, i Nidi in cui hanno svolto il tirocinio gli hanno dato "molto" (82%) e "abbastanza" (10%) la possibilità di entrare nel vivo delle attività della struttura, seppure non sono mancati casi di tirocinanti che ritengono gli sia stato lasciato poco spazio per l'iniziativa personale e lo sviluppo di capacità professionali (4 studenti su 50). Alcuni studenti, inoltre, anche tra quelli che hanno giudicato complessivamente bene il proprio percorso formativo sul campo, hanno segnalato come sia stato complesso vedersi garantita la possibilità di avere una figura di riferimento che supervisionasse il tirocinio con sistematicità e attenzione.

Nel complesso, sulla base di ciò che hanno dichiarato nel questionario, agli studenti è stato lasciato spazio per supervisionare le attività di gioco libero (100%), per gestire i momenti di routines (98%), per progettare laboratori e attività strutturate (76%), per interloquire con le famiglie in ingresso o in uscita (54%) e per partecipare alle riunioni del team educativo (18%). Seppure con le inevitabili differenziazioni, dunque, è possibile evidenziare una generale apertura dei Servizi a qualificare i propri contesti avvalendosi dell'aiuto di esterni e valorizzando le capacità dei soggetti in formazione; aspetto, questo, connesso a un orientamento efficace nella gestione delle pratiche di leadership. Anche il giudizio dei tirocinanti, a questo proposito, è stato molto positivo.

## 4. Conclusioni

L'indagine condotta ha consentito di approfondire le strategie di progettazione educativa e di gestione della leadership utilizzate da più nidi localizzati nel territorio di Roma e provincia.

Sebbene l'unità di analisi non sia significativa in termini di rappresentatività delle realtà "Nido" dell'intero territorio romano, laziale o nazionale, quanto emerso evidenzia una complessiva tendenza positiva ad avvalersi di pratiche efficaci per la gestione degli spazi e delle attività proposte ai bambini. Una ampia parte dei Servizi considerati presenta ambienti ben strutturati, materiali di qualità e propone attività in cui i bambini sembrano avere spazio per la libera espressione, per lo sviluppo di prime competenze e per la socializzazione.

Le informazioni raccolte sulle strategie di proposta delle attività e sulle modalità di partecipazione da parte dei bambini rendono necessaria l'evidenziazione di come sia importante, comunque, continuare a lavorare con gli educatori sulla consapevolezza delle proprie pratiche professionali. La gestione del quotidiano, infatti, soprattutto in una situazione complessa come quella attuale, a volte ha portato al rischio di diminuire la significatività delle attività proposte o a ridurre quanto svolto alla creazione di artefatti da condividere con le famiglie (es. "il lavoretto", "il disegno", "i biscottini", riprendendo espressioni usate dagli educatori) piuttosto che a valorizzare il processo di crescita che i bambini vivevano per elaborarli.

Anche in relazione alle pratiche di leadership ciò che è emerso è un orien-

tamento proattivo a valorizzare la partecipazione attiva degli attori interni ai Servizi, tuttavia sembra da potenziare la reale valenza trasformativa di tali pratiche. In contesto, infatti, sebbene siano sempre state dichiarate o osservate come positive le relazioni tra colleghi e tra figure di coordinamento ed educatori, è stato rilevato come non sempre ci sia reale spazio di interlocuzione quando ci si allontana dal proprio specifico ambito di competenza e come sia poco diffusa la prospettiva di crescita professionale. Anche il focus sviluppato sui tirocinanti, a questo proposito, ha permesso di prendere atto di una tendenza condivisa a coinvolgerli a pieno nella vita del Servizio, accompagnata però – a volte – da limitate aperture a prendere in considerazione il loro punto di vista al momento della progettazione o da difficoltà ad accompagnarli in un sistematico e consapevole percorso di supervisione.

Lavorare affinché vengano qualificati i percorsi formativi rivolti alla prima infanzia è un impegno condiviso, assunto anche in via istituzionale per mezzo della definizione di orientamenti e linee guida per la progettazione e la gestione delle attività proposte ai bambini e dei servizi offerti alle famiglie. L'indagine, pur non generalizzando quanto rilevato nelle realtà considerate, consente di evidenziare un complessivo approccio positivo degli attori interni ai Servizi a questo proposito, seppure appaiono da potenziare gli aspetti connessi alle pratiche di leadership.

Con ulteriori indagini sarà interessante approfondire i processi di miglioramento messi in atto nelle strutture considerate ed estendere l'indagine ad ulteriori contesti, coinvolgendo in prima persona anche i coordinatori dei Servizi. Potrà essere utile, inoltre, prevedere percorsi di sviluppo professionale in cui coinvolgere educatori e coordinatori nella prospettiva di una proficua collaborazione tra Università e Servizi per l'infanzia.

# Riferimenti bibliografici


Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019), Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In Fredricks, J.A., Reschly, A.L., and Christenson, S.L. (eds.), *Handbook of student engagement interventions*. New York: Academic Press, 13-29.

Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2017), *Programming and planning in early childhood settings*. Australia: Cengage.

Ashton, J., Woodrow, C., Johnston, C., Wangmann, J., Singh, L., & James, T. (2008), Partnerships in Learning Linking: Early Childhood Services, Families and Schools for Optimal Development. *Australasian Journal of Early Childhood, 33*(2), 10-16.

Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. (2010), Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*(3), 243-260.

Barzanò, G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.

Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M., (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018), *Educare l'Infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Borghi, B., & Guerra, L. (2007), *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Laterza.

Buccolo, M. (2020), Educare nei nidi d'infanzia: dagli spazi creativi e di gioco agli apprendimenti. *Educare, 20*(4), 61-66.

Brungardt, C. (2011), The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education. *Journal of Leadership Education, 10*(1), 1-22.

Catarsi, E. (2010), *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". Documento base*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638 (Ultimo accesso 12/07/2022).

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg (Ultimo accesso 12/07/2022).

Domenici G. (2017), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.

Domenici, G., & Moretti, G. (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
Fortunati, A. (2010), Il coordinatore e la qualità dei servizi educativi per l'infanzia. In Catarsi, E. (ed.), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia.* Bergamo: Junior, 31-47.
Giuliani, A. (2019), *La leadership diffusa degli studenti: utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
Gordon, A.M., & Browne, K.W. (2016), *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Australia: Cengage.
Hatch, J.A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: Teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum, 74*(3), 258-268.
Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013), *Researching leadership in early childhood education*. Finlandia: University of Tampere.
Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011), *Linking leadership to student learning*. New Jersey: John Wiley & Sons.
Lucisano P., Salerni A., & Sposetti P. (2013), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
Mantovani, S., Silva, C., & Freschi, E. (2016), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
Margrain, V., & Hultman, A.L. (2019), *Challenging Democracy in Early Childhood Education: Engagement in Changing Global Contexts*. Singapore: Springer.
Moretti, G., Morini, A.L., Giuliani, A., & Briceag, C.B. (2020), Microplanning and educational tools that support educational continuity in the childhood services. *INTED2020 Proceedings*, 1476-1483.
Nutbrown, C. (2011), *Key concepts in early childhood education and care*. Londra: Sage.
Odhiambo, G., & Hii, A. (2012), Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(2), 232-247.
Paparella, N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri.* Roma: Armando.
Penn, H. (2011), *Quality in Early Childhood Services: An International Perspective*. UK: McGraw-Hill Education.
Restiglian, E. (2012), *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Carocci: Roma.
Sergi, T.G. (2013), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: Edizioni ETS.
Stamopoulos, E. (2012), Reframing early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(2), 42-48.

# 8.
# ePortfolio in prospettiva lifelong, lifewide, lifedeep learning: dal contesto formativo al mondo del lavoro

Concetta La Rocca, Edoardo Casale[1]

## 1. ePortfolio: introduzione

Il titolo del contributo esprime in sintesi l'intento delle linee di ricerca perseguite: proporre la costruzione di un ePortfolio che, a partire dall'esercizio di pratiche riflessive (Schön, 1983; Mezirow, 1990; La Rocca, 2020) sviluppate in ambiente formativo, possa assumere una struttura funzionale alla sua spendibilità nel mondo del lavoro. Come è noto (Barret, 2007; La Rocca, 2020; Rossi, 2006), la compilazione di un ePortfolio, un portfolio costruito in ambiente digitale, permette al suo autore di assumere una maggiore consapevolezza del suo essere protagonista del proprio percorso esistenziale, fornendogli la possibilità di osservare il suo tempo tra passato, presente e futuro. Infatti il soggetto può ripercorre con la memoria, e documentare con materiali multimediali, gli eventi che a suo vedere hanno inciso particolarmente sulle proprie scelte formative e professionali, evidenziando esperienze e competenze acquisite in ambiti formali, informali e non formali. Sulla base delle rielaborazioni e della rilettura del passato, il soggetto può comprendere in modo più profondo il proprio presente e proiettarsi con maggiore chiarezza verso il suo futuro. L'ePortfolio sostiene il soggetto in una visione del proprio percorso di formazione e di apprendimento come parte integrante e profonda della sua identità personale, attraverso una narrazione e una rielaborazione costante e continua della propria storia e del proprio esserne protagonista.

In quanto strumento/ambiente digitale, l'ePortfolio può essere costantemente aggiornato e crescere con il suo autore, il quale avrà cura di selezionare i documenti da inserire nelle sue pagine a seconda di quali siano gli obiettivi previsti dallo stesso autore o da colui che lo guida nella costruzione (docente, orientatore, etc): autovalutazione (Pitts e Ruggirello, 2012), orientamento scolastico (Huang et al, 2012; Swenson Danowitz, 2012) e professionale (Cross, 2012), presentazione delle competenze acquisite (Johnsen, 2012; Ehiyazaryan-White, 2012; Carpenter, 2012), rappresentazione di se stessi (Snider e McCarthy, 2012). Inoltre la costruzione di un ePortfolio, attraverso le attività di riflessione e rielaborazione, promuove lo sviluppo di strategie metacognitive

[1] Progetto DSF finanziato con i fondi di ricerca assegnati alla docente Concetta La Rocca. Il lavoro è il frutto della collaborazione tra i due autori; in particolare si devono a Concetta La Rocca i paragrafi 1 e 2 e ad Edoardo Casale i paragrafi 3 e 4.

(Azevedo, 2005; Pellerey, 2006; Zellers e Mudrey, 2007) e consente di utilizzare le tecnologie digitali in una dimensione temporale che esuli dal soddisfacimento immediato di informazioni e da modalità comunicative istantanee (Rivoltella, 2020).

L'esperienza di costruzione dell'ePortfolio, che ha coinvolto gli studenti dei corsi tenuti dall'autrice presso il DSF dell'Università Roma Tre, è in corso dall'a.a. 2014/15 e il monitoraggio costante dei risultati ottenuti ha consentito di riformularne la struttura sulla base di scopi ed obiettivi progressivamente aggiornati, fino alla formulazione dell'ultima versione adottata nell'a.a. 2020/21.

## 2. Evoluzione dell'ePortfolio nelle esperienze del DSF

Come anticipato, dall'a.a. 2014/2015, hanno preso il via le attività laboratoriali di costruzione dell'ePortfolio nelle quali stati coinvolti gli studenti di due corsi di studio tenuti dall'autrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre: "Didattica dell'Orientamento" nel CdL triennale "Scienze Dell'Educazione" e "Strategie Educative e Nuovi Processi Comunicativi" del CdL magistrale in "Educatore Professionale di Comunità".

Fin dalla prima esperienza, è stata utilizzata la piattaforma online, open source, Mahara.org[2], caricata ed installata nei server dell'università. La scelta di questa piattaforma è da attribuirsi al principio che guida lo sviluppo del sistema Mahara, ovvero l'essere centrato sullo studente, sviluppando così una forma di Personal Learning Environment con procedure ed esiti moto differenti dai sistemi di Learning Management System (LMS) che generalmente costituiscono la struttura delle piattaforme utilizzate in ambito didattico. La caratteristica del poter essere gestita dallo stesso soggetto autore dell'ePortfolio, si evidenzia nella organizzazione della piattaforma, la cui configurazione risulta intuitiva e facilmente utilizzabile anche da persone con poca familiarità agli ambienti digitali. Questa sua accessibilità, in poche ore di istruzione, rende lo studente autonomo e gli consente dunque di concentrarsi sugli aspetti più propriamente formativi che sono implicati nella costruzione dell'ePortfolio, ovvero la riflessione e la narrazione (La Rocca, 2015; 2017; 2019). Naturalmente la costruzione dell'ePortfolio è stata guidata da indicazioni sistematiche e strutturate che hanno permesso di agli studenti di non disperdere risorse ed energie nella esecuzione delle attività richieste e alla docente di poter monitorare e valutare efficacemente i lavori. Nello specifico, è stata predisposta la *Tavola degli eventi*, uno schema preimpostato per guidare nella ricerca degli eventi, e delle relative prove documentarie, che ciascun soggetto ritenga abbiano maggiormente contribuito allo sviluppo delle sue competenze e alla costruzione del suo percorso di vita.

Dunque, le attività di ricerca nella memoria, di riflessione, di selezione dei

[2] Mahara: https://mahara.org/

documenti che possano testimoniare gli eventi più significativi sono state rigorosamente richieste; al contrario non sono state date indicazioni in merito alla costruzione delle pagine che costituiscono il corpus dell'ePortfolio, lasciando agli studenti la scelta di esprimersi in piena libertà e creatività. Di seguito si mostra la *home page* della prima versione di Mahara sulla quale non è stata effettuata alcuna variazione rispetto a quella standard originale, se si eccettua, naturalmente, la traduzione dall'inglese all'italiano:

Fig. 1 – Home page piattaforma Mahara A.A. 2014/15 e seguenti

A seguito del monitoraggio degli ePortfolio elaborati nel corso degli anni, si è ritenuto che sarebbe stato opportuno "costringere" gli studenti nell'esercizio della riflessione e della ricostruzione del proprio percorso di formazione anche attraverso l'utilizzo di questionari validati e appositamente predisposti (*QSA e ZTPI*[3]).

Pertanto, a partire dall'A.A. 2017/18, l'ePortfolio, adottato nei laboratori degli insegnamenti "Strategie Educative e Nuovi Processi Comunicativi" e "Comunicazione di Rete" (CdL magistrale in Scienze dell'educazione degli Adulti e della Formazione Continua), assume una forma maggiormente strutturata poiché viene richiesta la costruzione di alcune pagine "obbligatorie" che contengano gli esiti dei questionari a cui gli studenti hanno risposto. Inoltre, viene richiesta la specifica costruzione di una pagina nella quale inserire la Tavola degli Eventi compilata che dovrà essere obbligatoriamente utilizzata per la costruzione delle pagine libere. Perciò il risultato è un ePortfolio "semi-strutturato" nel quale è prevista la costruzione di:

a) pagine obbligatorie nelle quali inserire gli esiti della auto-somministrazione dei questionari *QSA e ZTPI* e la *Tavola degli eventi* puntualmente compilata;

[3] QSA: Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey) e ZTPI: Zimbardo Time Prospective Inventory (Zimbardo e Boyle) fruibili online sulla piattaforma https://www.competenzestrategiche.it/

b) pagine libere elaborate dal soggetto sulla base degli eventi inseriti nella *Tavola* e costruite in modo originale e creativo, con lo scopo di porre in evidenza non solo competenze, conoscenze, capacità possedute, ma anche le emozioni, l'impegno, le gioie e le frustrazioni che ne hanno accompagnato l'acquisizione.

Di conseguenza, la piattaforma Mahara viene aggiornata come è visibile nella *home page* riprodotta di seguito:

Fig. 2 – Home page piattaforma Mahara A.A. 2017/18 e seguenti

Come è evidente, le variazioni hanno riguardato: le icone, scelte in base al principio di una maggiore efficacia comunicativa; l'utilizzo di un linguaggio più puntuale e declinato in prima persona nella articolazione delle attività per categoria; la semplificazione della prima sezione dalla quale è stato eliminato il *blog*; la completa ridefinizione della seconda sezione nella quale sono stati inseriti i riferimenti alle pagine "obbligatorie". In merito alla seconda sezione va specificato che cliccando sulle parole calde (in corsivo nel testo), si aprono i link che conducono al *QSA*, allo *ZTPI* e alla *Tavola*, e va evidenziato che è stata eliminata la dicitura "esibisci il tuo ePorfolio" che erroneamente poteva indurre a ritenere che il vero e proprio ePortfolio fosse limitato a tale sezione.

Dall'anno accademico 2020/21, l'ePortfolio ha subito un nuovo aggiornamento basato sulla convinzione che possa essere interessante proporlo in una versione che possa essere funzionale agli studenti sia per la riflessione sul pro-

prio percorso formativo sia per l'orientamento professionale e la presentazione nel mondo del lavoro.

Pertanto è stato progettato un ePortfolio *formativo/professionale* per il quale è stata progetta una struttura articolata nelle seguenti sezioni:

– *Ingresso,* nella quale sono inserite la pagina del *Profilo* e quella del *Curriculum Vitae*;
– *Percorso formativo,* che comprende le pagine in cui inserire, compilati e commentati, la Tavola degli Eventi, il *QSA,* lo *Z*TPI e le pagine costruite liberamente sulla base della Tavola;
– *Percorso professionale,* costituita dalla pagina in cui inserire il *QAP*[4] con relativi commenti e le pagine in cui inserire le esperienze professionali accompagnate da specifiche riflessioni in merito;
– *Competenze*, una pagina in cui siano descritte le competenze che si ritiene di possedere e che sono state sviluppate nel percorso formativo e professionale.

Si riporta la home page dell'ultima versione aggiornata della piattaforma Mahara:

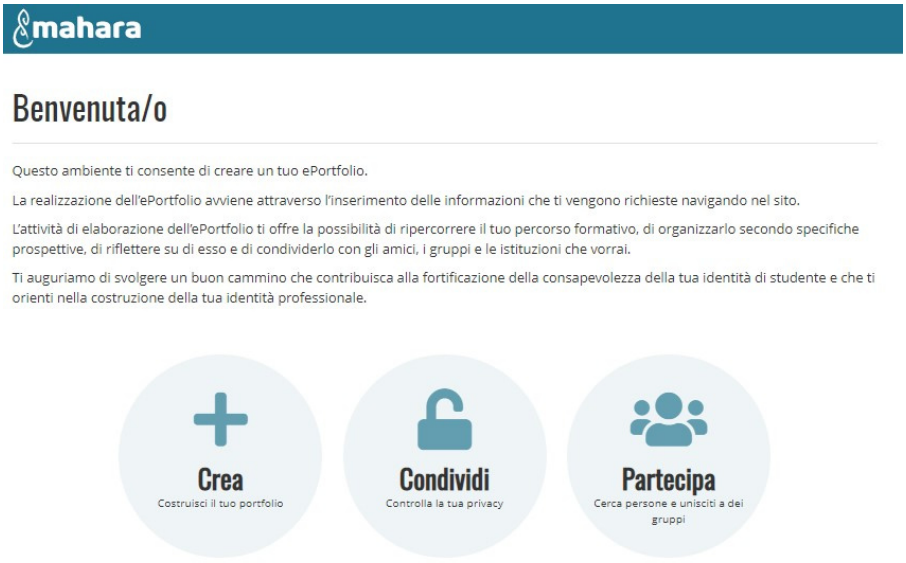



Fig. 3 – Home page piattaforma Mahara A.A. 2020/21 – 2021/22

Come è evidente, in quest'ultima versione si è scelto di semplificare le icone

[4] Questionario di Adattabilità Professionale, anch'esso compilato sulla piattaforma Competenze-Strategiche.it

che costituiscono l'ingresso alle attività da svolgere. Cliccando sulla prima, *Crea*, si accede alla struttura precedentemente descritta. L'icona *Condividi* permette di gestire le pagine rendendole visibili, o non visibili, a seconda che lo studente voglia o meno mostrarle ai differenti destinatari; questa opzione risulta particolarmente utile nell'ePortfolio *formativo/professionale* perché consente di indirizzare le informazioni secondo un criterio di opportunità. L'icona *Partecipa* consente la costruzione di gruppi e reti per la messa in comune delle pagine costruite su argomenti di interesse condivisi.

Nel paragrafo successivo si descrive brevemente l'esperienza di costruzione dell'ePortfolio *formativo/professionale* effettuata dagli studenti che hanno partecipato al Laboratorio attivato nell'ambito dell'insegnamento *Comunicazione di Rete* nell'A.A 2020/21.

## 3. ePortfolio formativo/professionale: descrizione dell'esperienza effettuata nell'A.A. 2020/21

L'ePortfolio *formativo/professionale* è stato costruito dagli studenti che hanno partecipato al laboratorio (3cfu) dell'insegnamento *Comunicazione di Rete* attivo nei Corsi di Laurea Magistrale "Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua" ed "Educatore Professionale Coordinatore dei Servizi" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. A causa della situazione pandemica dello scorso anno, sia le lezioni, sia le attività laboratoriali sono state effettuate in modalità telematica, sulla piattaforma Microsoft Teams, con il supporto di strumenti di comunicazione ausiliari come e-mail, forum e chat. Va specificato che nell'insegnamento *Comunicazione di Rete* (9 o 12 cfu) gli studenti partecipano alle lezioni teoriche (6 cfu) e possono svolgere uno o due laboratori: Costruzione dell'ePortfolio (3 cfu – obbligatorio per tutti); Cooperative learning online (3 cfu – obbligatorio per coloro che hanno necessità di raggiungere 12 cfu).

Come precedentemente specificato, a partire dallo scorso A.A., si è deciso di promuovere una nuova versione dell'ePortfolio che permetta agli studenti sia una riflessione sul proprio percorso formativo, sia una proiezione nel mondo del lavoro. Allo scopo è stata caricata ed installata la nuova piattaforma *Mahara.org*. nello spazio dedicato dei server del DSF dell'Università degli Studi di Roma Tre "*https://crisfad.uniroma3.it/eportfolio*".

Gli studenti sono stati coinvolti nell'indagine osservativa e sono state condivise con loro le ipotesi che l'hanno guidata, ovvero che la costruzione di un ePortfolio formativo/professionale possa:

– contribuire a sviluppare meta-competenze fondate sulla riflessione e sull'auto-riflessione in prospettiva lifelong, lifewide e lifedeep learning;
– fornire un valido accompagnamento alla presentazione personale nel mondo del lavoro;
– possa promuovere la costruzione di una comunità di apprendimento on-

line tra pari, docenti e tutor così da favorire e potenziare le azioni metacognitive e stimolare il processo di apprendimento profondo;
– contribuire allo sviluppo di competenze pratiche nell'ambito informatico e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le attività laboratoriali per la costruzione dell'ePortfolio si sono tenute nel secondo semestre dell'A.A. 2020/21, il venerdì dalle 17 alle 19. Hanno partecipato 85 studenti di età compresa tra i 23 e i 50 anni i quali, sotto la guida della docente e del tutor[5], hanno avuto la possibilità di costruire il proprio ePortfolio *formativo/professionale*. Le argomentazioni scientifiche che sottendono la dimensione formativa e proiettiva dell'ePortfolio sono state affrontate nelle lezioni teoriche; nel laboratorio sono state mostrate le caratteristiche della piattaforma Mahara nel dettaglio, ovvero:
– le funzioni principali della piattaforma;
– le impostazioni di base;
– la sezione delle informazioni del profilo;
– le modalità di creazione delle pagine e delle collezioni;
– la procedura di creazione di blocchi all'interno delle pagine (che possono essere di varie tipologie ad esempio: testo, immagini, raccolta di immagini, video, file .PDF, ecc.);
– la gestione della privacy del profilo e delle pagine;
– le modalità di collegamento ai social network più rilevanti nel mondo del lavoro.

Per completare la scoperta della piattaforma e delle sue funzionalità, gli studenti sono stati invitati ad organizzare e ordinare le pagine costruite secondo un ragionamento logico e a gestire la privacy delle stesse per decidere chi può consultare tutto l'ePortfolio e/o le singole pagine. Nella piattaforma è possibile selezionare uno più livelli di gestione della privacy: "solo io", "solo i miei amici"; "tutti gli iscritti alla piattaforma"; "pubblico" e "utente a scelta singola". Un'opzione aggiuntiva molto interessante è quella di decidere per quanto tempo mantenere la preferenza selezionata, impostando una data di scadenza.

La gestione della privacy è fondamentale per tutelare i dati sensibili e dunque per permettere allo studente una narrazione serena dei propri vissuti. Inoltre, la piattaforma ha una sezione "social", tutti coloro che sono iscritti su Mahara nello stesso server hanno la possibilità di interagire chiedendo l'amicizia, con scambi di messaggi privati o commentando le pagine degli ePortfolio, in più ciascuno ha la possibilità di creare gruppi in cui invitare altri utenti o essere invitati in uno già creato e argomenti di discussione a cui partecipare attivamente.

La creazione degli account è avvenuta con l'ausilio dell'ambiente virtuale formonline.uniroma3.it, la piattaforma attivata per tutti gli insegnamenti del

[5] Concetta La Rocca è la docente dell'insegnamento; Edoardo Casale è il tutor del laboratorio per la costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale.

DSF, nello spazio previsto per *Comunicazione di Rete*. In questo spazio è stato realizzato un Data Base che ha permesso a tutti gli studenti di inserire le informazioni utili come: *Nome, Cognome, E-mail, Corso di Laurea*. Raccolte le informazioni, si è generato un file dal formato ".CSV", gestito e adattato con l'ausilio *Microsoft Excel*, finalizzato alla costruzione degli 85 account di accesso a Mahara distribuiti agli studenti frequentanti l'insegnamento e il laboratorio.

Come già detto, gli studenti sono stati guidati alla costruzione dell'ePortfolio attraverso indicazioni molto precise che hanno costituito i descrittori della chek-list costruita e utilizzata in una doppia prospettiva: come strumento per la rilevazione e la valutazione delle attività svolte e come una guida, una scaletta che gli studenti possono seguire a scopo orientativo e autovalutativo nella costruzione dell'ePortfolio. Di fatto lo strumento assume una doppia funzione di chek-list e di rubrica valutativa; di seguito una sua descrizione dettagliata:

| ePortfolio di ..... | | | |
|---|---|---|---|
| SEZIONI | CRITERI DI VALUTAZIONE | | |
| INGRESSO | | | |
| Profilo | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con le informazioni di base (dati ascrittivi, presentazione, collegamento alle pagine dell'e-P) | Buono= Presente con le informazioni di base e artefatti e link |
| Curriculum Vitae | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con le informazioni di base | Buono= Presente con le informazioni di base e collegamenti alle pagine |
| PERCORSO FORMATIVO | | | |
| Tavola Eventi | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con pochi valori (almeno 3 eventi) | Buono= Presente con più eventi (almeno 6) |
| QSA | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con profilo | Buono= Presente con profilo e riflessioni personali |
| ZTPI | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con profilo | Buono= Presente con profilo e riflessioni personali |
| Pagina CL | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con PowerPoint | Buono= Presente con riflessioni personali |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Pagine costruite liberamente sulla base della TE | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= almeno 2 | Buono = almeno 4 |
| PERCORSO PROFESSIONALE | | | |
| Pagine che contengano la descrizione di esperienze lavorative<br>Se assenti aggiungere il numero richiesto alle pagine libere del percorso formativo. | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= almeno 1 pagina con riferimento ad almeno 2 delle dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale) | Buono= almeno 2 pagine, con riferimento a tutte le dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale) |
| QAP | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con profilo | Buono= Presente con profilo e riflessioni personali |
| COMPETENZE | | | |
| Una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presente con almeno 1 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale | Buono= Presente con almeno 2 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale e con link |
| TRASVERSALE | | | |
| Gestione della Privacy | Non sufficiente= Assente | | Buono= Presente |
| Interazione tramite feedback | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Presenti feedback e interazioni alle pagine dei colleghi (almeno 3) | Buono= Presenti feedback e interazioni alle pagine dei colleghi (almeno 6) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Coerenza con la T. E. | Non sufficiente= Assente | Sufficiente= Nelle pagine sono presenti almeno 3 eventi della T.E. | Buono= Nelle pagine sono presenti almeno 6 eventi della T.E. |

Fig. 4 – Chek-list per la valutazione dell'ePortfolio formativo/professionale

Come è evidente, la chek-list/rubrica è stata predisposta in formato di griglia divisa in colonne: nella prima sono inserite le categorie osservate corrispondenti alle sezioni nelle quali è articolata la costruzione dell'ePortfolio; le tre colonne successive rappresentano i livelli osservativo/valutativi puntualmente descritti in modo da rendere trasparenti i compiti da svolgere.

Nel dettaglio, la check-list è così strutturata:

– Sezione *Ingresso*
  - Profilo: è la pagina principale dell'utente e contiene i dati ascrittivi, la presentazione e il collegamento alle pagine dell'eP. È non sufficiente se assente, sufficiente se è presente con le informazioni di base e buono con l'aggiunta di artefatti e link.
  - Curriculum Vitae: è la pagina dedicata al proprio CV professionale. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con le informazioni di base è buono con l'aggiunta di collegamenti alle altre pagine.

– Sezione *Percorso formativo*
  - Tavola degli Eventi: la pagina contiene la Tavola degli Eventi compilata. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con almeno 3 eventi ed è buono se presente con almeno 6 eventi.
  - QSA: la pagina dedicata al Questionario sulle Strategie di Apprendimento. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con il profilo rilasciato da competenzestrategiche.it, è buono se presente con la riflessione personale.
  - ZTPI: la pagina dedicata al questionario Zimbardo Time Prospective Inventory. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con il profilo rilasciato da competenzestrategiche.it, è buono se presente con la riflessione personale.
  - Cooperative Learning online: pagina dedicata al secondo laboratorio del corso di Comunicazione di Rete ed è valutata solo per gli studenti che avevano l'obbligo di costruirla[6]. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con il PowerPoint elaborato, è buono se presente con la riflessione personale.
  - Pagine costruite liberamente sulla base della *Tavola degli eventi*: sono pagine dedicate alla riflessione e alle esperienze formative svolte, per

[6] Per maggior chiarezza si ricorda che nell'insegnamento *Comunicazione di Re*te (9 o 12 cfu) gli studenti partecipano alle lezioni teoriche (6 cfu) e possono svolgere uno o due laboratori: Costruzione dell'ePortfolio (3 cfu – obbligatorio per tutti); Cooperative learning online (3 cfu – obbligatorio per coloro che hanno necessità di raggiungere 12 cfu).

essere complete devono far riferimento agli eventi inseriti nella Tavola e devono contenere artefatti (prove documentarie accompagnate da riflessioni personali). È non sufficiente se è assente, è sufficiente se sono presenti almeno 2 pagine, è buono se sono presenti almeno 4 pagine.

– Sezione *Percorso professionale*
  - QAP: pagina dedicata al Questionario di Adattabilità Professionale. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con il profilo rilasciato dalla piattaforma *competenzestrategiche.it*, è buono se presente con la riflessione personale.
  - Pagine di esperienze lavorative: pagine dedicate alla riflessione e alle esperienze professionali svolte. È non sufficiente se è assente, sufficiente se è presente almeno 1 pagina con riferimento ad almeno 2 dimensioni indicate (Cognitiva, motivazionale, affettiva, relazionale), è buono se sono presenti almeno 2 pagine con riferimento a tutte le dimensioni sopracitate. Chi non ha avuto abbastanza esperienze lavorative, aggiungerà il numero richiesto di pagine alla collezione del percorso formativo.

– Sezione *Competenze*
  - Una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale: è dedicata alla descrizione delle competenze che si ritiene di possedere, suddividendole in *Hard skills* che le *Soft skills*. È non sufficiente se assente, è sufficiente se presente con almeno 1 competenza descritta correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e/o professionale, è buono se presente con almeno 2 competenze descritte correttamente e con l'aggiunta di collegamenti alle pagine dell'ePortfolio.

– Sezione *Trasversale*
  - Gestione della Privacy: in questa voce viene valutata la gestione della privacy delle pagine e delle collezioni dell'ePortfolio e può essere non sufficiente se non è stata mai modificata e buono se invece l'utente ha modificato la condivisione delle pagine.
  - Interazione tramite feedback: rappresenta le interazioni con altri utenti. È non sufficiente se assente, è sufficiente se sono presenti almeno 3 feedback e interazioni alle pagine dei colleghi, è buono se sono presenti almeno 6 feedback e interazioni alle pagine dei colleghi.
  - Coerenza con la *Tavola degli Eventi*: si misura la coerenza tra la costruzione dell'ePortfolio e la Tavola, ovvero si verifica se gli eventi riportati nella Tavola siano stati utilizzati per la costruzione delle pagine libere dell'ePortfolio. È non sufficiente se assente, è sufficiente se nelle pagine dell'e.Portfolio sono presenti almeno 3 degli eventi inseriti nella Tavola, è buono se nelle pagine sono presenti almeno 6 eventi.

Per la rilevazione delle opinioni degli studenti sull'esperienza di costruzione

dell'ePortfolio, al termine delle attività di laboratorio, è stato somministrato un questionario online, su *Microsoft Forms*[7].

Il questionario, utilizzato già dalla prima esperienza di costruzione dell'ePortfolio (La Rocca, 2015), è composto da domande chiuse a risposta multipla, domande con alternative di risposta su livelli, ("per niente", "poco", "abbastanza", "molto" e da domande aperte per consentire libere espressioni di opinione. I risultati sono stati codificati in *Microsoft Excel*.

Il questionario è articolato in sei sezioni:

1. Dati ascrittivi;
2. Esercizio dell'attività di riflessione;
3. ePortfolio;
4. Rapporto con le TIC;
5. Rapporto con il tutor;
6. Riflessioni personali.

La prima sezione ha l'obiettivo di raccogliere le informazioni sul profilo dei partecipanti; la seconda indaga sulla consapevolezza raggiunta dagli studenti in merito alle attività di riflessione proposte nel laboratorio, a partire dalla prospettiva di orientamento formativo e professionale; la terza sezione ha come focus l'ePortfolio, in merito al quale si indaga sulla eventuale conoscenza pregressa dello strumento e sulla percezione degli studenti relativamente alla usabilità della piattaforma Mahara; la quarta sezione propone all'intervistato una valutazione in merito al proprio rapporto con le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) chiedendogli di rilevare se dopo l'esperienza laboratoriale abbia notato un incremento delle sue conoscenze e competenze sull'uso delle TIC; la quinta sezione viene richiede un feedback sul ruolo e la funzione delle figure di riferimento e sostegno (docente e tutor) nell'esperienza di laboratorio; l'ultima sezione è stata predisposta per permettere la libera espressione di commenti e riflessioni personali sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio e sui suoi possibili ambiti di utilizzo.

## 4. Sintetica analisi dei dati e osservazioni conclusive

I dati riportati riguardano la rilevazione effettuata entro la prima settimana di giugno del 2021, ovvero a chiusura delle attività didattiche e prima della sessione d'esami estiva e dunque gli ePortfolio analizzati sono solo quelli degli studenti che hanno deciso di sostenere l'esame, appunto, a giugno.

Infatti, applicando la chek-list, è risultato che solo i 17 studenti prenotati per l'esame avevano eseguito correttamente e completamente le consegne: 13 ePortfolio si sono collocati al livello "buono" in ogni punto; 1 "buono" nel

[7] Microsoft Forms è un creatore di sondaggi online, parte di Office 365. Rilasciato da Microsoft, Forms consente agli utenti di creare sondaggi e quiz con marcatura automatica. I dati possono essere esportati in Microsoft Excel.

complesso ma insufficiente nella sezione delle competenze; 2 "buono" in generale ma mancanti le pagine relative ai questionari "ZTPI, QSA e QAP"; 1 generalmente "buono", ma con la pagina del Curriculum Vitae "sufficiente" e con alcune pagine del percorso formativo mancanti.

I 68 ePortfolio che non avevano raggiunto i criteri minimi riportati nella check-list naturalmente appartengono agli studenti che non hanno partecipato alla sessione d'esame di giugno, ma che hanno poi implementato progressivamente le pagine del proprio ePortfolio raggiungendone la compilazione completa per lo svolgimento dell'esame nella data da loro scelta.

Differentemente, al questionario hanno risposto tutti gli studenti che avevano frequentato l'insegnamento e il laboratorio.

I risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario di uscita, hanno mostrato che nessuno degli studenti aveva mai costruito un ePortfolio prima di questa esperienza e gli stessi hanno dichiarato che è stato fondamentale il percorso di scrittura per l'auto-riflessione al fine di sviluppare un vero e proprio processo di apprendimento (71,1%). e che è risultato pratico e valido impostare ed organizzare gli obiettivi/eventi formativi al fine di dirigere l'auto-apprendimento (50% "*Abbastanza*"; 50% "*Molto*").

Inoltre, la quasi totalità degli studenti ritiene che: la piattaforma Mahara è intuitiva e di facile usabilità; i risultati dell'esperienza sono stati decisamente positivi; continueranno ad aggiungere pagine al proprio eP. anche dopo che l'esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle loro future esperienze di studio e di lavoro. In particolare, dagli esiti del questionario emerge, anche, che l'ePortfolio può risultare uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro e che sarebbe ancora più efficace se si prevedessero delle parti in lingua inglese. Infatti, il 97% sostiene che pubblicherà il proprio ePortfolio su piattaforme online come LinkedIn o simili e che ne allegherà il collegamento in una lettera motivazionale destinata ad una candidatura professionale.

Appare evidente, per di più, come l'esperienza laboratoriale abbia sviluppato nei singoli, competenze informatiche e maggiore familiarizzazione con le nuove tecnologie dell'informazione (TIC): competenze che risultano essenziali nel bagaglio culturale di chi si presta ad entrare nel mondo del lavoro a breve.

Dal questionario emerge anche che le figure di sostegno (il tutor e la docente) hanno avuto un ruolo molto importante nella esperienza di laboratorio, in particolare facilitando la comprensione della funzione (78,9%), della struttura (76,3%) e della progettazione dell'ePortfolio (76,3%); e ancora, hanno favorito lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi formativi e professionali (73,7%).

In ultimo, gli studenti credono che l'ePortfolio possa essere uno strumento da utilizzare in tutti gli ambiti e in particolar modo in quello professionale (71%) e che continueranno ad aggiornarlo nel tempo.

Risulta interessante riportare una delle risposte libere inserita nella sezione "Riflessioni personali":

> *"Sicuramente, come già detto prima, l'ePortfolio, attraverso una narrazione particolareggiata, mi ha aiutato a fare un resoconto di tutta la mia carriera professionale e della mia vita personale/formativa. Non nego che sono già avvezza a certi tipi di riflessione, in quanto anche in altri esami ho potuto seguire un percorso simile. Riconosco però all'e-portfolio di avermi permesso di mettere tutto nero su bianco, creando un mio profilo che possa risultare utile alla mia futura vita lavorativa e professionale in generale, dando un quadro di me completo ma soprattutto particolareggiato";*

Si è osservato che la costruzione e la condivisione dell'eP nella comunità degli studenti che hanno partecipato, ha permesso una condivisione di esperienze e prospettive nel gruppo e ha consentito, a ciascun soggetto, di riflettere sulle proprie capacità ed esperienze favorendo il processo di meta-cognizione e meta-riflessione che oggi si ritiene fondamentale per entrare con consapevolezza, coscienza e organizzazione in un mercato del lavoro in continuo mutamento e fortemente instabile.

Nella società di oggi, caratterizzata da repentini cambiamenti, dall'avvento di tecnologie sempre più innovative e dal mondo dell'Internet, Z. Bauman (2011) descrive il passaggio alla società postmoderna definendola una società liquida che porta negli individui e nei giovani, in particolare, un sentimento di smarrimento, sostenendo che il cambiamento e l'incertezza sono ormai permanenti.

Si auspica che, in un contesto così fortemente incerto, l'ePortfolio formativo/professionale possa contribuire a guidare e orientare l'individuo nell'affrontare situazioni future.

## Riferimenti bibliografici


Azevedo, R. (2005), Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209. http://www.csuchico. edu/~nschwartz/Azevedo%20Metacognition%20&%20CBLE's.pdf

Barrett, H.C. (2007), Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(6), 436-449

Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza

Carpenter R., Shawn A., Overton Hyndman J. (2012), Developing a Model for ePortfolio Design: A Studio Approach. *International Journal of e Portfolio*. Volume 2, Number 2, 163-172. ISSN 2157-622X

Cross J. (2012), From the Reflective ePractitioner: A Pilot Model of Teacher Preparation Employing ePortfolio. *International Journal of e Portfolio.* Volume 2, Number 1, 39-48. ISSN: 2157-622X.

Ehiyazaryan-White E. (2012), The Dialogic Potential of ePortfolios: Formative Feedback and Communities of Learning Within a Personal Learning Environment. *International Journal of ePortfolio* 2012, Volume 2, Number 2, 173-185 ISSN 2157-622X http://www.theijep.com

Huang Jeff J.S., Yang Stephen J.H., Chiang Poky Y.F., Tzeng Luis S.Y., (2012), Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies. Knowledge Management & E-Learning: *An International Journal*, Vol. 4, No.1

Johnsen H.L. (2012), Making Learning Visible with ePortfolios: Coupling the Right Pedagogy with the Right Technology. *International Journal of ePortfolio*2012, Volume 2, Number 2, 139-148 ISSN 2157-622X http://www.theijep.com

La Rocca C. (2015), ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, Anno VII (14), 157-174.

La Rocca C. (2017), L'e Portfolio per l'orientamento diacronico formativo. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017. Progetti di ricerca di interesse dipartimentale*. Roma: Colitti Editing & Layout

La Rocca C., Capobianco R. (2019), ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*. Anno IX (26), 138-152

La Rocca C. (2020), *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma: RomaTrE-Press

Mezirow, J. (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Pellerey, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola

Pitts, W., Ruggirello, R. (2012), Using the e-portfolio to document and evaluate growth in reflective practice: The development and application of a conceptual framework. *International Journal of ePortfolio, 2*(1), 49-74
Rivoltella P.C. (2020), *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Morcelliana
Rossi P.G, Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci
Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
Snider E., McCarthy A. (2012), Self-Representation and Student Identity: A Case Study of International Student Users of Sakai. *International Journal of ePortfolio* 2012, Volume 2, Number 1, 99-111. ISSN 2157-622X
Swenson Danowitz E. (2012), On the Right Track: Using ePortfolios as Tenure Files. *International Journal of e Portfolio*. Volume 2, Number 1, 113-124. ISSN 2157-622X http://www.theijep.com
Zellers, M., &Mudrey, R. (2007), Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolio from the instructors' perspective. *International Journal of Instructional Media*, 34(4), 419–430.

# 9.
# Ristrutturazione della didattica. Materiali e strategie per i corsi di Lingua e Traduzione Inglese. *Task Based Learning*, *Flipped Classoroom* nella didattica della lingua straniera

Fabio Luppi

## 1. Didattica innovativa e funzione sociale della didattica

La presente ricerca verte sulla rielaborazione di strategie e materiali didattici adottati nei corsi di Lingua e Cultura Inglese, Lingua Giuridica Inglese e Lingua e Traduzione Inglese (a/a 2020/21 *online*, e a/a 2021/22 in presenza) svolti presso i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione (primo anno di Laurera Triennale di Educatori di Nido e dei Servizi per l'Infanzia, e primo anno di Laurea Specialistica in Scienze Pedagogiche) e di Giurisrpudenza (quinto anno di Corso di studio a ciclo unico).

Tale rielaborazione non è stata solo frutto dell'esperienza conseguente alla diffusione dell'emergenza pandemica degli ultimi anni. È pur vero, però, che, come ha recentemente affermato l'ex ministro dell'Università e della Ricerca, Gaetano Manfredi[1], «la pandemia ha riportato la didattica al centro del dibattito accademico»[2] e che «non dobbiamo perdere l'occasione di una sua trasformazione strutturale, considerando che ormai abbiamo tanti studenti nativi digitali.» Il ministro ha però anche aggiunto che «la classica lezione frontale, poco interattiva, che utilizza scarsamente le tecnologie rappresenta una modalità non più attuale.» Queste parole evidenziando una necessità che va oltre l'emergenza imposta dalla pandemia, e pongono in realtà due questioni differenti. La prima riguarda l'efficacia e l'eventuale diffusione della «classica lezione frontale» a livello universitario; la seconda riguarda la capacità da parte del corpo docente di utilizzare la tecnologia digitale più avanzata per le proprie lezioni. Bisogna chiarire che non esiste una dicotomia tra strategie didattiche innovative (o quantomeno diverse dalla lezione frontale) e la didattica *online* (che di fatto può consistere in didattica frontale). Non si può identificare la didattica *online* con l'uso di strategie innovative e non si possono identificare i dispositivi tecnologici con la didattica *online*.

[1] Discorso pronunciato il 10 novembre 2020, in occasione della presentazione dello studio «La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto», che riportava un sondaggio di livello nazionale elaborato dal Centro Luigi Bobbio (Università di Torino) in collaborazione con UNIRES (Centro interuniversitario di ricerca sui sistemi di istruzione superiore).

[2] Cfr. https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-lemergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto (ultimo accesso 25 aprile 2022).

In questo senso un recente studio di Ramella e Rostan (2020) ha proposto un sondaggio somministrato a 3,398 professori e ricercatori universitari in ruolo presso università pubbliche sui dispositivi *online* adottati e sulle strategie didattiche utilizzate a lezione prima e dopo l'emergenza pandemica. Solo il 9% degli intervistati ha risposto di aver avuto precedenti esperienze di didattica a distanza prima della diffusione dell'emergenza pandemica, e solo il 17% aveva avuto esperienza di *e-learning* (che per la maggior parte dei casi consisteva nella semplice condovisione di materiali con gli studenti).

Da questo studio è significativamente emerso che la cosiddetta lezione frontale che tradizionalmente relega gli studenti a semplici ascoltatori, nella didattica universitaria di oggi non è così comune come ci si potrebbe aspettare. La ricerca ha rilevato tre strategie didattiche prevalenti nel periodo precedente l'emergenza. Una strategia «trasmissiva-dialogica», vicina allo stereotipo tradizionale, ma con una variazione significativa: sebbene basata su lezioni frontali, la classe è animata dal confronto insegnante-allievo. Questa strategia ha rappresentato il 23% delle esperienze degli insegnanti. Una seconda strategia è stata definita «trasmissiva-interattiva»: qui il precedente modello dialogico è ulteriormente rafforzato dal coinvolgimento attivo degli studenti attraverso esercitazioni, laboratori, lavori di gruppo, ecc. Questa strategia è stata utilizzata dal 33% dei docenti. Esiste infine una strategia «collaborativo-innovativa» in cui la trasmissione della conoscenza è accompagnata dal contributo fornito dagli studenti non solo nell'interpretazione e nell'elaborazione delle informazioni ricevute, ma anche nella loro trasformazione in competenze personali. Oltre al lavoro di gruppo, questa strategia spesso include anche metodi di valutazione e discussione tra pari, attività volte a potenziare le competenze trasversali e lavori volti a stimolare la creatività e le capacità di *problem solving*. Questa strategia è stata utilizzata dal 45% degli insegnanti.

Questo quadro mostra che, per quanto riguarda le strategie didattiche, le università italiane sono molto meno statiche e più innovative di quanto si pensi. Tuttavia, le strategie didattiche e l'uso della tecnologia non vanno necessariamente di pari passo, e l'adozione di una strategia innovativa o non tradizionale non implica sempre l'uso di dispositivi tecnologici. Infatti, ancora una volta Ramella e Rostan dimostrano che la necessità di passare alle modalità *online* nel 2020 ha comportato anche una drastica riduzione delle pratiche didattiche più innovative.[3]

Il rischio implicito nella transizione emergenziale da una classe in presenza alle lezioni *online* è stato quello di ritrovare studenti passivi ed insegnanti monologanti davanti ad uno schermo (Siciliano, Ramírez Ganfornina, 2021), un balzo indietro rispetto alle attività più moderne di didattica universitaria già presenti nella maggior parte dei corsi. I risultati di uno studio condotto da Siciliano e Ramírez Ganfornina (2021: 434) in diversi atenei pugliesi rileva che

[3] Mentre la strategia «trasmissiva-dialogica» è raddoppiata durante il *lockdown* (47% degli insegnanti) e la strategia «trasmissiva-interattiva» è rimasta pressoché costante (31% degli insegnanti), la strategia «collaborativo-innovativa» è stata più che dimezzata (solo 22 % di insegnanti).

«secondo le percezioni degli studenti coinvolti, la didattica dell'emergenza *online* funziona quando il docente riesce a costruire un buon rapporto educativo con gli studenti attraverso la progettazione della didattica, un dialogo e un clima stimolante e costruttivo». Nei corsi presi in considerazione in questo breve contributo si è cercato di applicare questa modalità interattiva anche alle esperienze didattiche in presenza e non solamente a quelle *online*.

Si possono estendere le considerazioni emerse dallo studio di Siciliano e Ramírez Ganfornina concludendo che una delle necessità della didattica evidenziata dagli stessi studenti consiste nella costruzione di un rapporto dialogico e di condivisione con i docenti e che renda lo studente parte attiva del proprio processo di apprendimento. Pertanto, proprio il *lockdown*, il distanziamento sociale e il ricorso alla didattica emergenziale ha ricordato a docenti e studenti quanto la didattica oltre alla funzione di trasmissione dei saperi e delle competenze svolga anche una funzione secondaria, ma cruciale: quella di dare vita a delle comunità sociali (quelle accademiche), di permettere la condivisione di contenuti e di esperienze, di instaurare interazioni sociali. Questa esperienza ha confermato l'importanza di individuare strategie didattiche ed educative che puntino alla disposizione di relazioni tra pari efficaci, nonché ad un maggiore coinvolgimento degli studenti alla partecipazione attiva alla lezione, ad una maggiore motivazione a svolgere il lavoro e programmare lo studio in modo coerente e progressivo.

A lezione il docente può limitare la percezione del ruolo attivo della propria figura impostando strategie efficaci *student-centred*; questo non vuol dire, chiaramente, perdere il proprio ruolo all'interno della classe. La teoria della presenza sociale, una sottoarea della teoria della comunicazione, studia proprio l'importanza della percezione della presenza sociale e quanto questa sia necessaria per rafforzare e migliorare l'efficacia della formazione sia negli ambienti tradizionali sia in quelli basati sulla tecnologia (cfr. Gunawardena, 1995). Va notato che «quando il livello della presenza sociale è basso, anche l'interazione è bassa [Garramone et al., 1986]; una carenza di presenza sociale conduce a un alto livello di frustrazione, a un atteggiamento critico nei confronti dell'efficacia del docente e a un più basso livello di efficacia dell'apprendimento [Rifkind, 1992]» (Tu, 2005: 4).

## 2. Le strategie didattiche *online* ed in presenza per i corsi di lingua inglese

Sebbene la ricerca di Ramella e Rostan (2020) evidenzi come la maggior parte della didattica universitaria sia oggi, a dire dei docenti intervistati, basata su metodologie non tradizionali, nei corsi presi in esame da questo contributo è stato necessario introdurre gli studenti ad una prospettiva di apprendimento cui non erano apparentemente abituati, come se la didattica cui erano soliti assistere consistesse in semplici lezioni frontali. Nei tre corsi di lingua inglese qui presi in esame, agli studenti frequentanti è stato richiesto di partecipare

attivamente e studiare con cadenza settimanale i materiali proposti, adottando in classe (tanto *online* quanto in presenza) un atteggiamento proattivo nell'elaborare, valutare e condividere le conoscenze.

Le strategie didatticche adottate nel corso sono state *student-centred*: la *Flipped Classroom* e il *Task Based Language Learning*. Da parte del docente questo ha anche comportato l'utilizzo di materiali tradizionali (selezione di estratti da un libro di testo) e di materiali multimediali (video, piattaforma Moodle, forum di disussione, siti web, documenti PDF appositamente creati per attività individuali e di gruppo).

## 3. *Flipped Classroom*

La classe capovolta (o *Flipped Classroom*, *FC*) ha riscosso un interesse crescente nell'ultimo decennio (cfr. Cecchinato e Papa, 2016; Maglioni, 2018). Sebbene più sporadiche siano le esperienze in ambito universitario (cfr. Bevilacqua, 2018; Bevilacqua e Santiago Campión, 2019) rispetto a quelle dell'istruzione secondaria e primaria, la *FC* è stata introdotta in diversi contesti di istruzione e formazione (cfr., tra gli altri, Talbert, 2017; Mori, 2018; O'Flaherty e Phillips, 2015; Flores et al., 2016), e numerosi sono gli studi che ne hanno evidenziato i benefici a livello didattico.[4]

Le lezioni dei corsi in oggetto si sono basate per lo più su questa strategia didattica. Prima di frequentare le lezioni settimanali (*online* e/o in presenza) si richiedeva agli studenti di lavorare in autonomia, guardando delle lezioni introduttive tradizionali preregistrate, pubblicate in anticipo e disponibili su formonline (Moodle) e YouTube; altre volte veniva richiesto di studiare una selezione di materiali (disponibili su formonline) o completare compiti specifici. Questo studio preparatorio riguardava solo una parte dei materiali del corso, poiché una settimana (o meno) non sarebbe stata sufficiente per gli studenti per studiare e preparare tutti i materiali. Le successive lezioni sincrone hanno così consentito lo sviluppo di discussioni sui concetti esposti nelle lezioni preregistrate e nei materiali. Tuttavia, le lezioni non erano solo dibattiti aperti, ma includevano conversazioni semi-strutturate e riflessioni condivise sugli elaborati prodotti dagli studenti stessi.

Adattarsi all'aula capovolta come esperienza di apprendimento ha generato un nuovo paradigma per quegli studenti che in precedenza basavano le proprie strategie di studio su modalità tradizionali di insegnamento frontale destinate a un pubblico silenzioso che per lo più non aveva ancora visionato i materiali del corso. Sebbene molti studenti universitari italiani frequentino le lezioni e studino costantemente, il sistema italiano spesso richiede solo il superamento di un esame al termine del corso piuttosto che una valutazione continua. Que-

[4] Tra gli altri, Roach (2014) sottolinea come gli studenti che frequentano le classi capovolte si dicano generalemente molto soddisfatti da questa metodologia.

sta modalità può scoraggiare uno studio costante e, in particolar modo per esami di competenza linguistica, questo può rappresentare un problema. Dovendo sostenere un solo esame alla fine del corso, gli studenti potrebbero non essere incoraggiati ad intervenire durante la lezione e la loro partecipazione attiva potrebbe limitarsi a domande occasionali o a risposte brevi. Un'esperienza di apprendimento che includa la condivisione di opinioni personali o la discussione su prospettive condivise/diverse non è implicita nella strutturazione della valutazione, così come impostata dal sistema degli esami finali.

## 4. *Task Based Learning*

La lezione non viene capovolata solo attraverso la strategia della *flipped classroom* ma anche attraverso quella del *Task-Based Language Learning* (TBLL) che appunto rovescia la sequenza tradizionale della lezione di tipo comunicativo per la L2, definita coma PPP: Presentazione (*context*) – Pratica (*accuracy*) – Produzione (*fluency*) (Ferrari e Nuzzo, 2010). Nella somministrazione dei task la produzione – dunque la pratica – si sostituisce come passaggio iniziale alla presentazione: «Il funzionamento del compito rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento si configura come forma organizzata di *pratica*, legata sia alle caratteristiche del soggetto che a quelle del contesto e della situazione» (Pentucci, 2020: 330).[5]

Il *task* ha la funzione di ricreare in classe le condizioni per un'autentica esigenza comunicativa. Per essere efficace, il *task* deve quindi rispondere (affermativamente) a sei quesiti:

1. L'attività coinvolgerà l'interesse degli studenti?
2. C'è un focus primario sul significato?
3. C'è un obiettivo o un risultato?
4. Il successo è giudicato in base al risultato?
5. Il completamento è una priorità?
6. L'attività si riferisce ad attività del mondo reale?[6] (Lopriore, 2017: 174)

Il *task* può sostituirsi all'insegnante, come oggetto mediatore, per rassicurare o non rassicurare, mobilitare, impedire, valorizzare, svalutare (Pentucci, 2020). Il *task* ha come scopo linguistico quello dell'apprendimento lessicale e di efficacia dell'espressione orale. Sempre, «l'attività di tutta la classe consiste in un dialogo pedagogico in cui le domande dell'insegnante sono […] inviti ai discenti a dimostrare le loro capacità, non finte richieste di chiarimento» (Cook,

[5] Corsivo mio.

[6] «1. Will the activity engage learners' interest? / 2. Is there a primary focus on meaning? / 3. Is there a goal or an outcome? / 4. Is success judged in terms of outcome? / 5. Is completion a priority? / 6. Does the activity relate to real world activities?»

2008: 259).[7]

Nelle classi qui prese in esame, ogni compito non aveva un obiettivo principalmente linguistico, ma comunicativo (cfr. Cortés Velásquez e Nuzzo, 2016: 20 e Nuzzo, 2016). In effetti, poiché il corso non riguardava solo la lingua inglese, lo scopo di ogni compito non era padroneggiare un punto specifico della lingua, ma raggiungere un particolare obiettivo non linguistico. Pertanto, a differenza di quanto afferma Cook (2008: 262), secondo cui l'apprendimento basato sui *task* serve per ottenere «short-term fluency gains», in un contesto di apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL), l'apprendimento basato sui *task* soddisfa contemporaneamente bisogni linguistici e non-linguistici. La maggior parte dei compiti assegnati nei corsi presi in esame in questo articolo riguardava l'espressione di significati piuttosto che la manipolazione delle forme linguistiche: l'obiettivo principale era quello extralinguistico (apprendere i contenuti) in quanto gli studenti dovevano sfruttare le proprie risorse linguistiche per trasmettere significati e mostrare non solo le proprie capacità comunicative, ma anche la loro capacità di esprimere le proprie opinioni sulle questioni sollevate in classe. L'obiettivo delle attività era quello di rispondere ad una reale esigenza comunicativa (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 459 e Barsi, 2005), quella di poter discutere in inglese su argomenti complessi relativi a specifici campi di interesse.

Un approccio per *task* dunque si è rivelato utile ad instaurare un processo di apprendimento linguistico attraverso una prima fase di pratica comunicativa (produzione) in cui sono stati valorizzati il contenuto e l'espressione, seppur ancora non propriamente accurata da un punto di vista formale, ed una seconda fase di osservazione degli aspetti linguistici e formali.

## 5. I materiali didattici

Come pratica ormai comune per molti insegnanti di lingua straniera, per soddisfare le esigenze degli studenti i materiali sono sviluppati dagli stessi docenti, che completano con una risposta personale le necessità del processo di insegnamento-apprendimento (cfr. Loproiore, 2017). Si è così passati dai libri di testo ai materiali autoprodotti basati sull'integrazione di diverse risorse. Questi materiali, disponibili sulle pagine *web* del corso (Moodle) includevano estratti di libri e articoli *online*, risorse multimediali (materiali video e audio) e lezioni e test preregistrati. La pagina *web* del corso è stata suddivisa in diverse sezioni (centrate su diversi temi) con un forum di discussione per ogni sessione.

Per uno dei tre corsi l'utilizzo di materiali autoprodotti è stato fondamentale in quanto ha fornito agli studenti tutto ciò di cui avevano bisogno senza dover acquistare libri (evitando così la potenziale difficoltà di reperire edizioni di se-

[7] «the whole-class activity consisted of a pedagogic dialogue in which the teacher's questions were […] invitations to learners to demonstrate their ability, not pretended requests for enlightenment».

conda mano o meno costose) o dover accedere alla biblioteca (che tra l'altro nel periodo dell'emergenza pandemica era chiusa). Parte del materiale disponibile, incentrato su questioni relative all'argomento discusso nell'unità specifica, consisteva in diversi compiti ed esercizi sviluppati utilizzando procedure di formazione e valutazioni basate sui *task*. L'obiettivo per il futuro è quello di implementare questa modalità di strutturazione dei materiali didattici autoprodotti anche per gli altri corsi, così da sostituire completamente i testi tradizionali e fornire tutti i materiali degli insegnamenti direttamente in piattaforma, inclusi *link* a siti di interesse, video, esercitazioni, materiali di approfondimento non obbligatori, e soprattutto estratti di testi scelti tra una bibliografia specifica per la declinazione dell'insegnamento verso le necessità del corso di studi.

## 6. Le rilevazioni degli studenti

Una sfida per la didattica è quella di saper coinvolgere gli studenti e incentivare la loro partecipazione attiva, attraverso un ambiente stimolante tanto per chi ha una buona competenza linguistica iniziale quanto per quelli che hanno iniziato il corso con lacune linguistiche evidenti. Una delle difficoltà per una struturazione bilanciata e coerente di questi corsi consiste proprio nella disomogeneità dei livelli di competenza linguistica di partenza da parte degli studenti visto che al momento non c'è un prerequisito di livello per sostenere l'esame e per accedere all'università.

I dati riguardanti la soddisfazione degli studenti riguardo alla didattica, alle strategie messe in atto dal docente, e alla strutturazione del corso (materiali, piattaforma *online*, esercitazioni e forum didattici), nonché la loro percezione dei risultati di apprendimento personali e delle esperienze di apprendimento sono stati raccolti attraverso un breve questionario somministrato alla fine del corso tanto a studenti frequentanti quanto a studenti non frequentanti.

I risultati del questionario hanno mostrato che gli studenti non frequentanti hanno particolarmente apprezzato i materiali di pre-apprendimento (dispense e lezioni pre-registrate). Molti hanno detto di aver anche riascoltato le lezioni sincrone che sono state registrate e messe a disposizione sulla piattaforma di condivisione (Microsoft Teams). Al contrario, i frequentanti hanno valutato positivamente le lezioni sincrone. Significativamente, sia i frequentanti che i non frequentanti hanno riconosciuto che l'obiettivo principale delle lezioni interattive era lo sviluppo attraverso la pratica delle attività di *speaking* su temi specifici riguardanti i loro ambiti di interesse accademico (giuridico / pedagogico). I frequentanti hanno inoltre apprezzato la possibilità di studiare i materiali prima della lezione per avere un'idea chiara dell'argomento prima di dover intervenire attivamente in classe; questo li ha anche aiutati a gestire l'ansia, un problema comune relativo alla poca abitudine a parlare in pubblico. Allo stesso modo, sono state apprezzate le attività basate sui *task*: in particolare, le do-

mande semi-strutturate sono state considerate uno strumento particolarmente utile per iniziare una conversazione complessa in maniera guidata all'interno del gruppo dei pari ed iniziare a condividere delle osservazioni riguardo ai temi dibattuti seguendo una traccia predefinita. Infine, i frequentanti hanno riconosciuto come ulteriore vantaggio delle lezioni sincrone quello di poter formare gruppi di studio e di lavoro e confrontarsi con i propri pari prima di esprimersi di fronte agli altri studenti, confermando così la funzione sociale della classe. Diversi studenti hanno dichiarato che le lezioni settimanali erano diventate momenti regolari di interazione sociale che hanno riempito un vuoto nella loro vita quotidiana durante i periodi di *lockdown* o in cui le lezioni erano comunque *online*.

Una difficoltà riscontrata in alcune occasioni e messa in luce dagli stessi studenti è stata la difficoltà di gestire i tempi degli interventi dei partecipanti. A tal fine, alcuni studenti hanno suggerito di fissare un limite di tempo specifico per ogni intervento in classe, che consenta a tutti i frequentanti di prendere la parola. Un ulteriore potenziale problema che potrebbe verificarsi nel caso in cui tutti gli iscritti al corso decidessero di frequentare con regolarità le lezioni sarebbe rappresentato dall'affollamento delle classi, che renderebbe difficile dare a tutti i partecipanti la possibilità di parlare.

La struttura del corso si è rivelata efficace anche per il superamento della prova finale. Gli studenti hanno riconosciuto il vantaggio di praticare costantemente la lingua: la possibilità di parlare in pubblico durante le lezioni li ha anche aiutati a diminuire i livelli di ansia e stress. Inoltre, i frequentanti hanno apprezzato il fatto di aver potuto pianificare i tempi di studio dei materiali grazie alle consegne assegnate settimanalmente: gli ultimi giorni precedenti la prova d'esame sono così stati dedicati principalmente alla revisione di quanto fatto durante il semestre.

Infine, anche molti non frequentanti hanno iniziato a rimodellare il loro approccio al corso includendo le lezioni sincrone registrate (anche se viste come asincrone) come parte cruciale della loro esperienza di apprendimento. Per quanto riguarda i frequentanti, anche se inizialmente hanno resistito al passaggio all'apprendimento attivo, gradualmente si sono sentiti più a loro agio nell'uscire dalla loro *comfort-zone* silenziosa. Hanno corso il rischio di condividere i loro pensieri in inglese, guadagnando così fiducia e padronanza di sé. Inoltre, alcuni hanno affermato di essere stati rassicurati dai loro pari quando hanno espresso dubbi e incertezze poiché si sono resi conto che nessun individuo ha tutte le risposte e che potevano capire insieme i problemi.

## 7. Conclusioni

Dalla letteratura di riferimento citata e dalle risposte fornite dagli studenti emerge che non solo è importante che i docenti aggiornino e riadattino ai nuovi contesti le loro strategie di insegnamento ma anche che molti studenti

potrebbero dover riconsiderare le loro pratiche di apprendimento. Nuove strategie di apprendimento e pratiche di insegnamento non sostituiscono necessariamente le vecchie, ma possono contribuire a migliorarle. Il ruolo dei docenti all'interno della classe e il modo in cui strutturano le possibilità di relazioni tra studenti nel contesto educativo hanno un impatto sulla motivazione allo studio, sulla percezione di sé, e quindi sui livelli di soddisfazione della propria esperienza di apprendimento.

Per i corsi di lingua inglese applicata a fini specifici (inglese giuridico o inglese per educatori e formatori) dove gli studenti apprendono simultaneamente contenuto e lingua (*content and language integrated learning*) appare necessario un «coinvolgimento esperienziale attivo degli studenti i quali, attraverso i *task*, vengono chiamati non solo a sapere la lingua (i.e. competenza linguistica, extralinguistica, socio-pragmatica e interculturale) e a saper fare lingua (i.e. abilità ricettive e produttive), ma devono anche essere in grado di fare con la lingua» (Bier, 2018: 70).

Per questo è importante continuare a valorizzare ed integrare quelle strategie che, come la *Flipped Classroom* e il *Task Based Learning*, si sono rivelate particolarmente efficaci promuovendo un apprendimento cooperativo e collaborativo e stimolando la partecipazione attiva degli studenti.

## Riferimenti bibliografici


Bevilacqua, A. (2018), *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Lecce: Pensa-Multimedia.

Bevilacqua, A., Santiago Campión, R. (2019), The Flipped Learning approach: quantitative research on the perception of Italian teachers – L'approccio Flipped Learning: un'indagine quantitativa sulle percezioni degli insegnanti italiani. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, vol. 19, n. 2, 405-422.

Bier, A. (2018), *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Cecchinato, G., Papa, R. (2016), *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.

Cook, V. (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Routledge.

Cortés Velásquez, D., Nuzzo, E. (2016), La didattica con i *task*: principi, applicazioni, prospettive. In Cortés Velásquez, D., e Nuzzo, E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma Tre Press, 13-40.

Ferrari, S., Nuzzo E. (2010), Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. In Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento delle lingue*. Novara: UTET, 168-179.

Flores, Ò., et. al. (2016), The Flipped Classroom Model at the University: Analysis Based on Professors' and Students' Assessment in the Educational Field. *Int J Educ Technol High Educ* 13, 21. https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0022-1. Ultimo accesso 4 maggio 2022.

Garramone, G.M., Harris A.C., Anderson R. (1986), Uses of political computer bulletin boards. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 30, n. 3, 325–339.

Gunawardena, C.N. (1995), Social presence theory and implications for interaction collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, vol. 1, n. 2/3, 147-166.

Lopriore, L. (2017), Revisiting Language Teaching Materials in a Time of Change. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 18, n. Especial, 182-199.

Maglioni, M. (2018), *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo.* Trento: Erickson.

Manfredi, G. (2020), Intervista a Gaetano Manfredi, Ministro dell'Università e della ricerca. Intervista condotta da Stefano Geuna, Rettore Università di Torino, in occasione della presentazione dello studio «La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto».

https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-lemergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto. Ultimo accesso 25 aprile 2022.

Mori, T. (2018), The Flipped Classroom: An Instructional Framework for Promotion of Active Learning. In Matsushita, K. (a cura di). *Deep Active Learning: Toward Greater Depth in University Education*. Singapore: Springer, 95-109.

O'Flaherty, J., Phillips, C. (2015), The Use of Flipped Classrooms in Higher Education. A Scoping Review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.

Pentucci, M. (2020), Centralità del compito nella didattica *online*. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente. *QTimes – Webmagazine*. Anno XII – n. 3, 328-340.

Ramella, F., Rostan, M. (2020), *Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. Torino: Collane@unito.it.

Rifkind, L.J. (1992), Immediacy as a predictor of teacher effectiveness in the instructional television. *Journal of Interactive Television*, vol. 1, n. 1, 31-38.

Rizzardi, M., Barsi, M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano: Led Edizioni Universitarie.

Roach, T. (2014), Student Perceptions toward Flipped Learning: New Methods to Increase Interaction and Active Learning in Economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.

Siciliano, S., Ramírez Ganfornina, A. (2021), The University betrayed: an exploratory survey on online teaching in the times of Covid-19 – L'Università tradita: una ricerca esplorativa sulla didattica ai tempi del COVID 19. *QTimes – Webmagazine*. Anno XIII – n. 2, 433-447.

Talbert, R. (2017), *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling: Stylus Publishing.

Tu, C. (2005), La misurazione della presenza sociale in un ambiente di apprendimento *online* La proposta di uno strumento per misurare la presenza sociale e la privacy in un ambiente CMC. *TD 35*, n. 2-2005, 4-16.

# 10.
# Prospettive per la qualificazione del sistema integrato di istruzione 0-6 anni nel periodo post-emergenziale. Esiti di una ricerca esplorativa sul campo[1]

Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag[2]

## 1. Introduzione

Il progetto di ricerca dal titolo "Prospettive per la qualificazione del sistema integrato di istruzione 0-6 anni nel periodo post-emergenziale" sviluppa una linea di indagine avviata dal 2018 nell'ambito del Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) della Università degli Studi Roma Tre.

L'obiettivo di tale linea di ricerca, approfondita con continuità mediante una pluralità di progetti di ricerca, è stato quello di contribuire alla riflessione pedagogica e didattica centrata sul Sistema educativo integrato 0-6, avvalendosi di evidenze affidabili, raccolte mediante la conduzione di ricerche empiriche e la realizzazione di percorsi di Ricerca-Formazione. Sul piano diacronico le ricerche hanno indagato: le modalità più efficaci e sostenibili in relazione ai contesti per qualificare le pratiche educative, organizzative e valutative dei servizi per l'infanzia; la funzione strategica svolta dallo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti; gli strumenti e le strategie più efficaci per promuovere la continuità educativa nel Sistema integrato 0-6 (Moretti, Giuliani e Morini, 2019; Moretti e Briceag, 2020; Moretti et al., 2020; Moretti e Briceag, 2021).

Il contributo presenta gli esiti di una recente ricerca empirica esplorativa volta ad approfondire se e in che modo la situazione emergenziale ha influenzato la progettazione delle attività educative nei servizi rivolti alla fascia 0-6 anni (Moretti et al., 2022a; Moretti et al., 2022b). Come è noto, nell'anno scolastico 2020/2021, al fine di garantire la riapertura delle scuole e dei servizi educativi in sicurezza, è stato necessario rimodulare l'assetto organizzativo delle classi e delle sezioni dei servizi educativi e ripensare le modalità di utilizzo degli spazi sia interni, sia esterni, in modo da favorire lo svolgersi delle relazioni tra pari e di quelle tra bambini ed educatrici, nel rispetto della normativa finalizzata a prevenire eventuali contagi (Chan Dayal e Tiko, 2020; Choi, 2020; Bondioli e Savio, 2021; Moretti et al., 2021).

---

[1] Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare i paragrafi 1 e 4 e sono stati redatti da G. Moretti; il paragrafo 2 da B. Briceag e il paragrafo 3 da A.L. Morini.

[2] Progetto di ricerca annuale dal titolo "Prospettive per la qualificazione del sistema integrato di istruzione 0-6 anni nel periodo post-emergenziale", responsabile Prof. Giovanni Moretti.

A livello di sistema si è intervenuti mediante la predisposizione di apposite Linee guida per garantire la riapertura delle scuole in sicurezza e per contrastare il contagio (Ministero dell'Istruzione, 2020). Riguardo ai Servizi educativi per l'infanzia, il Ministero della Sanità e il Dipartimento per le politiche della famiglia hanno stilato e continuamente aggiornato specifiche Linee guida per la gestione in sicurezza delle attività educative non formali e informali, e ricreative, volte al benessere dei minori durante l'emergenza Covid-19 (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 16 maggio 2020).

Il rispetto di tali disposizioni ha comportato per i servizi 0-6 la messa in atto in tempi molto brevi di nuove scelte organizzative, tra cui: l'istituzione delle "bolle", l'individuazione di ingressi ed uscite scaglionati per evitare l'assembramento e limitare o evitare i contatti tra accompagnatori dei bambini, con gli educatori e con gli ospiti del nido. L'adozione di protocolli di sicurezza, l'introduzione dell'obbligo di utilizzo dei dispositivi di protezione da parte degli operatori, l'individuazione di figure di riferimento per il Covid-19, l'intensificazione dei rapporti di collaborazione con le famiglie per garantire il rispetto delle regole di comportamento per prevenire e contrastare la diffusione dell'epidemia. In numerose realtà la collaborazione con le famiglie è stata formalizzata mediante la stipula di un "Patto educativo di Corresponsabilità" soluzione suggerita nel "Piano scuola 2021-2022" (approvato con Decreto del Ministro dell'Istruzione, 06 agosto 2021, n. 257).

Nei servizi educativi la situazione emergenziale ha determinato il ripensamento complessivo degli spazi e dei tempi di apprendimento mediante l'istituzione delle "bolle", ossia attraverso l'organizzazione di piccoli gruppi stabili di bambini che fanno riferimento ad una stessa educatrice e che si avvalgono di spazi dedicati (Ministero dell'Istruzione, 2020). Le attività educative che tradizionalmente prevedevano molteplici modalità di condivisione e confronto tra gruppi di bambini afferenti a sezioni differenti o tra raggruppamenti più ampi, sono state ridimensionate e spesso scoraggiate o evitate. L'utilizzo degli spazi è stato rivisto e riprogettato prevedendone l'assegnazione sulla base del criterio della rotazione alle "bolle", dopo la necessaria pulizia e sanificazione, sulla base di una preventiva riprogettazione dei tempi. La riorganizzazione degli spazi comuni e il loro rinnovato utilizzo hanno anche riguardato gli spazi esterni le cui caratteristiche rendono comunque necessaria l'adozione di misure volte a garantire lo sviluppo in sicurezza delle interazioni tra pari e tra bambini ed educatrici (Chan Dayal e Tiko, 2020; Choi, 2020; Bondioli e Savio, 2021; Moretti et al., 2021).

Per prevenire e ridurre le possibilità di contagio tra bambini, sono state istituite le "bolle", ma è stato sospeso anche lo svolgimento delle attività di intersezione e delle uscite educative. La decisione di limitare i contatti tra gruppi di bambini e di circoscriverli all'interno dei piccoli gruppi di ogni singola "bolla" ha avuto come obiettivo la semplificazione dell'adozione delle misure di contenimento conseguenti a eventuali casi di Covid-19 al fine di ridurre l'impatto sulla comunità scolastica.

È interessante comprendere mediante la ricerca educativa di tipo empirico se e in che modo i servizi educativi 0-6 hanno riorganizzato le loro pratiche educative e didattiche. Si ritiene opportuno riflettere sulla efficacia delle strategie messe in atto dai servizi per rispondere alla sfida emergenziale dovuta alla pandemia, anche al fine di individuare elementi utili per riqualificare le attività educative da proporre nella futura situazione post-emergenziale. In questo senso la consapevolezza che le situazioni di incertezza sia da intendersi oggi come caratteristica permanente dei contesti educativi e non transitoria (Morelli, 2009), che implica un design progettuale aperto e flessibile in grado di valorizzare l'autonomia personale, le diversità culturali e cognitive e le capacità personali di ciascuno.

## 2. Disegno della ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è quello di approfondire se e in che modo l'istituzione delle "bolle" abbia influenzato l'organizzazione dei servizi educativi con particolare attenzione alla rimodulazione dei tempi e degli spazi. L'indagine empirica svolta, di tipo esplorativo (Lucisano e Salerni, 2002; Trinchero, 2004; Domenici, Lucisano e Biasi, 2021), ha coinvolto cinque servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni), avvalendosi di un campionamento di convenienza con metodo non probabilistico. Le strutture partecipanti sono collocate in tre zone di Roma Capitale (Nord, Est e Centro); hanno aderito alla ricerca 5 coordinatrici dei servizi e 17 educatrici, che hanno maturato una esperienza lavorativa compresa tra 7 e 30 anni di servizio.

L'indagine è stata condotta nell'anno scolastico 2020-2021, periodo in cui i servizi educativi 0-6 sono rimasti attivi a livello nazionale con modalità prevalentemente in presenza, ad eccezione di una breve interruzione effettuata in primavera. A livello locale, a seconda della situazione epidemiologica, i servizi hanno sospeso temporaneamente in alcuni periodi dell'anno le attività svolte in presenza.

La rilevazione dei dati sulle modalità organizzative delle "bolle", e in particolare sugli aspetti relativi allo svolgimento delle attività con i bambini, sono stati utilizzati strumenti di tipo qualitativo e quantitativo. È stata impiegata la griglia di osservazione CLASS Prima Infanzia validata a livello internazionale (La Paro, Hamre e Pianta, 2012) nella versione tradotta e adattata al contesto italiano (Moretti e Briceag, 2019), per rilevare dati e informazioni in merito alle attività educative svolte nelle "bolle" e alle dinamiche delle relazioni educatore-bambini.

La griglia di osservazione CLASS Prima Infanzia consente infatti di osservare e analizzare criticamente otto dimensioni. Per la presente indagine il Gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno rimodulare lo strumento per adattarlo al contesto specifico dei servizi educativi per l'infanzia riorganizzati in "bolle". Nello specifico sono state mantenute sei delle otto dimensioni previste,

scegliendo quelle che permettevano di prendere in esame la riprogettazione effettuata nella nuova organizzazione in piccoli gruppi. Le sei dimensioni indagate sono: Clima positivo; Sensibilità dell'educatore; Attenzione al punto di vista del bambino; Facilitazione del processo di sviluppo e apprendimento; Qualità del feedback e Sviluppo del linguaggio. Ciascuna dimensione è stata adattata al contesto "bolle" ed è stata articolata in massimo 4 descrittori, per un totale di 19 descrittori, a cui i rispondenti potevano assegnare un valore sulla base di una scala a sette passi, da 1 (scarso) a 7 (alto).

La griglia di osservazione ha previsto la possibilità di annotare alcune considerazioni personali per meglio esplicitare la valutazione espressa mediante i valori scelti o per integrare il giudizio valutativo formulato. La griglia che consente di acquisire informazioni quali-quantitative, è stata proposta al personale educativo in due modalità: in auto-osservazione e in etero-osservazione. Nella modalità auto-osservazione è stato chiesto alle educatrici di riflettere sul proprio operato professionale e di avvalersi della griglia durante lo svolgimento delle attività educative nei piccoli gruppi. Un'ulteriore integrazione che è stata fatta sulle griglie riguarda l'introduzione di un campo aperto per ogni dimensione attraverso il quale è stato chiesto alle educatrici di descrivere specifici cambiamenti percepiti confrontando quanto vissuto nella sezione "tradizionale" prima dell'emergenza sanitaria e nelle cosiddette "bolle" nel periodo post-emergenziale. Per ogni dimensione (ad esempio "Sviluppo del linguaggio all'interno della bolla") le educatrici hanno dovuto riflettere in merito al cambiamento percepito tra la sezione tradizionale e la "bolla" assegnando un valore con una scala da 1 (scarso) a 7 (alto) ed esplicitando le differenze individuate mediante l'esperienza diretta.

Per indagare le stesse dimensioni in forma di etero-osservazione, il Gruppo di ricerca ha individuato e formato alcune figure esterne alla struttura educativa, che hanno utilizzato in modo omogeneo la griglia per osservare l'operato delle educatrici coinvolte nella ricerca.

CLASS Prima Infanzia è stato utilizzato sia a fini di ricerca, per rilevare dati relativi alla relazione che si instaura nelle "bolle" tra l'educatore e il bambino, sia a fini formativi e di sviluppo professionale. I dati infatti sono stati analizzati e discussi insieme alle educatrici, alle coordinatrici e ai dirigenti partecipanti, nella prospettiva di avviare una riflessione critica sulla qualità complessiva delle attività educative svolte nei piccoli gruppi.

A conclusione del periodo di osservazione sono stati condotti dei Focus Group (FG) con le educatrici, le coordinatrici e i dirigenti delle strutture coinvolte, con l'obiettivo di approfondire il punto di vista specifico di ciascuno di essi in merito alla riorganizzazione delle attività educative richieste a seguito della organizzazione in "bolle". I FG sono stati svolti a distanza utilizzando la piattaforma di comunicazione sincrona Teams. I FG hanno avuto una durata media di circa 60 minuti e, con il consenso dei partecipanti, sono stati audioregistrati per favorire l'analisi del contenuto ma anche delle dinamiche della comunicazione non verbale nel gruppo. I FG sono stati guidati da un esperto

moderatore che ha assunto uno stile non direttivo, ed ha limitato gli interventi ai momenti in cui la discussione si discostava eccessivamente dal tema centrale e facilitando in questo modo la comunicazione tra i componenti del gruppo (Corrao, 2005).

Le dimensioni tematiche approfondite nei FG hanno riguardato diversi aspetti connessi alla attività di riprogettazione educativa, come ad esempio: le modalità con cui sono state istituite le "bolle" e gli eventuali criteri adottati per la formazione dei piccoli gruppi; l'allestimento degli spazi interni ed esterni e in che modo il nuovo allestimento abbia modificato la progettazione delle attività; i principali punti di forza della riprogettazione educativa e didattica prevista con l'istituzione delle cosiddette "bolle" e le eventuali criticità, rappresentate mediante esempi di situazioni problematiche. Tra i temi dei FG sono stati approfonditi anche le eventuali differenze nella socialità dei bambini tra pari, verificando se e in che modo l'organizzazione in piccoli gruppi abbia o meno rappresentato una risorsa o una limitazione. Prendendo a riferimento l'attività di riprogettazione da predisporre nel periodo post-emergenziale, nel corso della indagine si è cercato di individuare eventuali dimensioni o elementi specifici da riproporre e intensificare nella messa a punto della futura attività di progettazione educativa e didattica.

## 3. Risultati della ricerca

L'analisi dei dati ha permesso di approfondire alcuni aspetti emersi come punti di forza e come criticità connessi all'istituzione delle "bolle". Nel presente contributo l'interesse è di condividere alcune evidenze utili per riflettere soprattutto nella prospettiva post-emergenziale. I servizi educativi integrati zero-sei sono stati quelli che hanno dovuto riprogettare maggiormente tempi e spazi di apprendimento, considerato che i bambini in questa fascia di età non sono chiamati a utilizzare dispositivi di protezione individuale, come le mascherine. Per contrastare la diffusione del contagio quindi è stato necessario modificare profondamente alcune dimensioni specifiche dei servizi connesse all'allestimento degli spazi, alla definizione dei tempi di apprendimento e alla scelta delle strategie educative e didattiche.

Nella Tab. 1 sono stati sintetizzati i principali aspetti rilevati attraverso l'analisi trasversale dei dati raccolti mediante la griglia di osservazione CLASS Prima Infanzia e i Focus Group.

| Punti di forza | Criticità |
|---|---|
| Migliore capacità attentiva dei bambini | Mancanza di osservazione reciproca tra le educatrici |
| Promozione dell'*Outdoor education* | Limitazione degli spazi e delle occasioni di incontro e socialità con altri bambini |
| Facilitazione nell'inserimento dei bambini e relazioni rafforzate | Criticità connesse all'utilizzo dei dispositivi protettivi |
| Maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione delle educatrici | |

Tab. 1 – Principali punti di forza e criticità dell'organizzazione in "bolle" rilevate tramite la griglia di osservazione CLASS Prima Infanzia e i Focus Group con educatrici, insegnanti e coordinatori dei servizi per l'infanzia

Tra i punti di forza emerge come le educatrici abbiano percepito nelle bolle una capacità attentiva dei bambini maggiormente sviluppata rispetto alle attività solitamente svolte in gruppi più estesi. Come riporta A. G. (educatrice): *"con l'istituzione dei piccoli gruppi, specialmente al nido, si favorisce una maggiore concentrazione dei bambini, quindi meno distrazioni. I bambini nel piccolo gruppo sono più attenti, più attirati, più curiosi rispetto a un numero maggiore. Anche dal punto di vista dello sviluppo del linguaggio probabilmente abbiamo ottenuto un risultato migliore rispetto a prima".*

La possibilità favorita dal piccolo gruppo di incidere positivamente anche sullo sviluppo del linguaggio è stata confermata dall'analisi di una dimensione specifica indagata mediante la griglia CLASS Prima Infanzia con la quale si intende rilevare se e in che modo le educatrici favoriscono il consolidamento della capacità di comunicazione dei bambini. In particolare ci si avvale di quattro descrittori per rilevare: l'"uso della lingua orale", ossia l'attenzione dell'educatrice a promuovere scambi verbali significativi, a fornire risposte coerenti alle domande dei bambini e a dedicare spazi e tempi per dialogare; la "ripetizione" e l' "arricchimento degli scambi verbali", con cui si intende il tempo dedicato dall'educatrice a ripetere ciò che afferma il bambino al fine di rinforzare lo scambio comunicativo, approfondendo ciò che viene espresso dal bambino con esemplificazioni finalizzate ad arricchire la conversazione; la "verbalizzazione" e gli "scambi verbali sulle azioni svolte", descrittore funzionale ad osservare se l'educatrice verbalizza o meno le proprie azioni e quelle dei bambini, ad esempio attraverso la tecnica del *thinking aloud* (pensare ad alta voce), favorendo scambi verbali con e tra i bambini; il "linguaggio avanzato", che descrive il modo in cui l'educatore utilizza un lessico vario per arricchire il vocabolario dei bambini, nella prospettiva di aiutarli ad associare le parole agli oggetti e ai concetti e ad utilizzare le parole familiari e già note per spiegare quelle nuove o sconosciute.

Come è possibile rilevare dalle medie presentate nel Grafico 1 i risultati sono simili in auto-osservazione (in nero) ed etero-osservazione (in grigio) e sono alti sia nella promozione degli scambi verbali tra bambini, sia per quanto riguarda la capacità delle educatrici di riprendere e rilanciare le affermazioni dei bambini in modo da rafforzare gli scambi comunicativi. I valori sono espressi con una scala a sette passi da 1 (scarso) a 7 (alto).

Graf. 1 – Esiti CLASS Prima Infanzia, dimensione "Sviluppo del linguaggio": medie in auto-osservazione ed etero-osservazione

Tra le criticità connesse allo sviluppo del linguaggio viene rilevato come l'utilizzo dei dispositivi di protezione individuale da parte delle educatrici abbia limitato, soprattutto nei gruppi di bambini più piccoli, la possibilità di apprendere anche tramite l'osservazione da parte dei bambini del labiale: "*c'è stata poca interazione verbale, in quanto la mia bolla era dei medi e solo una bambina parlava bene, gli altri ancora non verbalizzavano molto e su questo non sono stati stimolati in quanto solo un bambino era in grado di esporre i propri pensieri sensazioni. Il linguaggio verbale iniziale che fa leva sul labiale è venuto meno"* (D.E.).

Un altro aspetto che viene rilevato come elemento di forza riguarda l'attenzione che è stata dedicata alla promozione della "*outodoor education*" (Valentini, Guerra, Troiano e Federici, 2019). L'allestimento di spazi all'esterno configurati come ambienti educativi per lo svolgimento di attività esperienziali qualifica l'offerta educativa favorendo lo sviluppo della sensibilità senso-motoria ed emotiva. Come riporta un'educatrice riflettendo su una propria esperienza: *"ho fatto la presentazione della pittura all'esterno ed ho avuto un'ottima risposta da parte dei bambini. Se l'ambiente è preparato anche all'esterno è un'ottima soluzione per mantenere attiva la loro concentrazione"* (G.L.). Ripensare l'ambiente esterno come risorsa educativa intenzionale e non meramente ri-

creativa, può contribuire allo sviluppo del senso di responsabilità dei bambini, favorendo la fruizione consapevole degli spazi e il rispetto delle regole nonché può favorire la motivazione, la curiosità e lo spirito esplorativo alla scoperta del nuovo e del diverso. Come sottolineato anche nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei", nella logica di una strutturazione polifunzionale delle risorse, gli spazi interni ed esterni dovrebbero dialogare e svilupparsi in continuità (D.M. 22 novembre 2021, n.334).

La configurazione delle bolle sembra aver facilitato anche l'inserimento dei bambini nel piccolo gruppo e rafforzato le relazioni sia tra pari sia tra bambino ed educatrice. Dall'analisi che viene riportata dalle educatrici nell'ambito dei FG emerge come, la delicata fase dell'inserimento e ambientamento dei bambini più piccoli in uno dei primi contesti extra-familiari, sia stata migliorata grazie al ristretto numero di bambini, come riporta L. V. (educatrice) *"…è stato bellissimo poter instaurare un rapporto più stretto e individuale con il bambino (...) E non solo, anche le relazioni sociali tra bambini della stessa bolla si sono rafforzate"*.

In accordo con quanto emerso nei FG, anche le rilevazioni effettuate tramite l'osservazione in situazione confermano che nella dimensione di CLASS Prima Infanzia denominata "Attenzione al punto di vista del bambino" siano stati riportati valori medi alti. In particolare riguardo al descrittore "Focus sui bambini", con cui si osserva se l'educatrice risponde tempestivamente alle necessità dei bambini e offre diverse possibilità di scelta incoraggiandoli a esprimere le proprie idee, si rileva una media di 6 punti in auto-osservazione e di 5,6 punti in etero-osservazione. Dal confronto tra periodo pre-pandemia e situazione emergenziale un'educatrice nel compilare la griglia in forma di autovalutazione riflette come "*grazie all'istituzione delle bolle, ho avuto modo di osservare e rispondere in maniera adeguata ad ogni bambino. Ho avuto la possibilità di prestare davvero attenzione al singolo nel gruppo, custodendo la loro individualità, cercando inoltre di rispondere alle loro esigenze. Sicuramente le bolle ci hanno permesso di osservare meglio le interazioni tra bambini e i giochi che più utilizzano, allestendo e programmando attività anche e soprattutto in base ai loro interessi e alle loro necessità*".

La formazione delle "bolle" ha modificato l'assetto dei gruppi di bambini e allo stesso tempo ha trasformato anche le dinamiche del Gruppo di lavoro delle educatrici e delle insegnanti coinvolte nell'azione educativa e didattica. Le "bolle" prevedevano infatti il riferimento esclusivo a una o massimo due educatrici, che generalmente non operavano in compresenza. Questo aspetto nelle narrazioni emerse dai FG è stato palesato sia come un punto di forza, sia come fattore di criticità. Nel primo caso è stato espresso un "maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione delle educatrici" che si è tradotto come occasione per mettersi in gioco in prima persona, come riferisce L.T.: *"io personalmente in questa divisione in bolle mi sono lanciata di più a fare molte più cose rispetto a quelle che facevo prima. Lavorare con un piccolo gruppo mi faceva organizzare meglio"*. Nel secondo caso invece è stata percepita l'assenza di una componente

fondamentale nei contesti educativi, in particolare nei servizi dedicati all'infanzia, ossia l'osservazione reciproca tra le educatrici e quella focalizzata sui bambini: *"c'è una parte importante che manca che è quella del confronto e dell'osservazi*one" (R.S.). L'osservazione reciproca tra pari, ossia tra educatrici/insegnanti, consente di monitorare l'azione educativa, di migliorare in modo sistematico l'offerta educativa e di supportare la riflessività professionale. L'osservazione condivisa del contesto e dei bambini favorisce anche la triangolazione dei differenti punti di vista e aiuta a fronteggiare eventuali situazioni problematiche. L'insieme di questi elementi, limitato dalle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria, si è quindi configurato come fattore di criticità.

Anche il condizionamento degli spazi e delle occasioni di incontro e socialità con altri bambini di sezioni differenti è stato considerato come un punto di debolezza che ha caratterizzato il nuovo assetto organizzativo: *"spesso i bambini durante la giornata alla vista delle altre bolle avrebbero voluto toccare e giocare con gli altri coetanei o con le altre educatrici. Ma ciò ovviamente non poteva essere permesso. Penso che questo allontanamento tra i più piccoli sia stata la più grande perdita"* (R. V.). I bambini più piccoli hanno incontrato maggiori difficoltà nell'adattarsi ai cambiamenti introdotti, non avendo piena consapevolezza delle motivazioni. Infine sono emerse alcune criticità connesse all'utilizzo dei dispositivi protettivi "*che hanno limitato il linguaggio non verbale visivo".*

Questo aspetto, sebbene sia stato in parte compensato da un maggiore utilizzo del linguaggio verbale, è stato interpretato come un ostacolo soprattutto nel segmento 0-3, ambiente in cui la mimica facciale costituisce un elemento importante nella fase pre-linguistica.

## 4. Riflessioni conclusive

L'indagine empirica di tipo esplorativo ha inteso contribuire ad arricchire la riflessione pedagogica e didattica sulle attività proposte durante il periodo emergenziale nei servizi educativi integrati 0-6. L'indagine è stata condotta nella prospettiva di comprendere quali aspetti ed elementi possano essere evitati, ma soprattutto riproposti nel periodo post-emergenziale per qualificare ulteriormente un sistema educativo integrato 0-6 anni che sarà sempre più caratterizzato da incertezza ed eventi critici (Morelli, 2009; Bondioli e Savio, 2021; Moretti, Briceag e Morini, 2021).

In prospettiva futura gli esiti della indagine suggeriscono in particolare: di valorizzare la funzione strategica svolta dalle attività in piccolo gruppo che si dimostrano ambienti relazionali in grado di far emergere con più facilità il punto di vista del bambino e consentono di migliorare notevolmente la qualità e varietà degli scambi verbali e non verbali tra pari e con l'educatore; di incoraggiare l'utilizzo sistematico e finalizzato degli spazi esterni per promuovere in modo sempre più consapevole e intenzionale l'*outdoor education* (Valentini, Guerra, Troiano e Federici, 2019).

I principali esiti della ricerca consentono dunque di riflettere sulla possibilità di qualificare ulteriormente il sistema integrato 0-6 e di ri-definire in modo flessibile l'offerta educativa nel periodo post-emergenziale in modo tale da poter affrontare con fiducia le situazioni di incertezza e di crisi.

## Riferimenti bibliografici


Bondioli, A., Savio, D. (2021), Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the "restart". *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 138-149.

Corrao, S. (2000), *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.

Chan Dayal, H., Tiko, L. (2020), When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, *45*(4), 336-347.

Choi, Y. (2020), A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, *22*(1), 253-279.

Decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19. *Gazzetta Ufficiale*. Disponibile online https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/17/20A02717/sg

Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.* Disponibile online https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021

Domenici, G. Lucisano, P., Biasi, V. (a cura di) (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: Mc Graw Hill.

La Paro, K.M., Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2012), *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Lewisville: Kaplan.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Ministero dell'Istruzione (2020), Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia. Disponibile online https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc0242672020080318463 3.pdf/95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=159653399327

Ministero dell'Istruzione, Piano scuola 2021-2022, Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione. Disponibile online https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf

Moretti, G., Giuliani, A., Morini, A.L. (2019), Professional development and Instructional design in Italian Early Childhood Education. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Teaching, Learning and Education*. Rotterdam: Diamond Scientific Publication.

Moretti, G., Briceag, C.B. (2020), Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni. In *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp.758-770). Lecce: PensaMultimedia.

Moretti, G., Morini, A.L., Giuliani, A., Briceag, C.B. (2020), Microplanning and educational tools that support educational continuity in the childhood services. In *INTED2020 Proceedings* (pp.1476-1483).
Moretti, G., Briceag, B. (2021), La lettura condivisa come strategia per favorire la continuità educativa nel Sistema integrato di educazione e di istruzione. In L. Marquardt, G. Moretti & A.L. Morini (a cura di), *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione* (pp. 205-220). Milano: Ledizioni.
Moretti, G., Briceag, C.B., Morini, A.L. (2021), Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *Q-times*, (2), 405-419.
Moretti, G., Ciraci, A.M., Morini, A.L., Briceag, B., Gargano, A. (2022a), Redesigning Childhood Educational Services During the Sanitarian Emergency: an Exploratory Survey in the Italian Context, in *INTED2022 Proceedings 16th International Technology, Education and Development Conference* (pp.5867-5874). IATED Academy.
Moretti, G., Morini, A., Briceag, B., Gargano, A. (2022b), La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle". In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Èducation Nouvelle. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 268-280). Lecce: Pensa Multimedia.
Morelli, U. (2009), *Incertezza e organizzazione. Scienze cognitive e crisi della retorica manageriale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Trinchero, R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., Federici, A. (2019), Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *17*(1), 415-428.

## Pubblicazioni della ricerca

Moretti, G., Ciraci, A.M., Morini, A.L., Briceag, B., Gargano, A. (2022a), Redesigning Childhood Educational Services During the Sanitarian Emergency: an Exploratory Survey in the Italian Context, in INTED2022 Proceedings 16th International Technology, Education and Development Conference (pp. 5867-5874). IATED Academy.
Moretti, G., Morini, A., Briceag, B., Gargano, A. (2022b), La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle". In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Interna-*

*tionale de l'Èducation Nouvelle. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 268-280). Lecce: Pensa Multimedia.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

«La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle bolle» Convegno internazionale SIRD «Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle». Salerno-Roma 25-26 novembre 2021.

«Redesigning Childhood Educational Services During the Sanitarian Emergency: an Exploratory Survey in the Italian Context», 16th annual International Technology, Education and Development Conference, 7-8 marzo 2022, Virtual Conference.

# 11.
# Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio

Vincenzo A. Piccione[1]

## 1. Il contesto progettuale

Nel corso dei mesi e degli anni accademici che hanno immediatamente preceduto e hanno coinciso con il periodo della pandemia e del confinamento, due progetti di ricerca annuali dai contenuti contigui e propedeutici uno all'altro sono stati a me finanziati dal Dipartimento; la realtà e i condizionamenti di quel periodo hanno imposto l'inevitabile rallentamento delle attività previste e il raggiungimento sostanzialmente contemporaneo dei loro obiettivi. In questo contributo sintetizzerò, dunque, i risultati raggiunti con il primo dei due progetti, *Acquisizione, perfezionamento delle soft skills e uso della LIM nella scuola primaria*; integrerò, tuttavia, alcune osservazioni rese possibili mediante il lavoro con il successivo *Pensiero inferenziale, logico, analogico e uso della LIM nella scuola primaria*. Di fatto, non solo i loro risultati hanno assunto un significato supplementare perché osservati e letti insieme, ma mi hanno permesso un'espansione di ricerca alla quale sto lavorando e che, nell'arco dei prossimi mesi, mi porteranno a raccogliere ulteriori, interessanti informazioni. Gli obiettivi specifici del progetto di ricerca *Acquisizione, perfezionamento delle soft skills e uso della LIM nella scuola primaria* sono stati legati ad aspetti educativi e didattici emersi grazie a un'interazione costante con un gruppo di insegnanti di scuola primaria; quegli obiettivi si concentravano su un insieme di nodi problematici che miravano a confermare che la LIM

– è sempre strumento supplementare e mai alternativo; dunque, è solo strumento di una didattica attenta a rispettare i principi di una pedagogia inclusiva e di una pedagogia della cura;
– consente di rendere più intensa l'idea di un "io" importante perché "unico e irripetibile" e, allo stesso tempo, di osservare quanto l'attenzione all'"io" non basti più e sia necessario lavorare al "noi";
– consente di percepire e rendere più intensa l'idea del sapere come rete di saperi;
– consente di verificare la qualità e l'intensità dell'impatto prodotto dal cambiamento nella relazione con il mondo da parte delle generazioni più piccole;
– consente di verificare la qualità e l'intensità dell'impatto prodotto dal

[1] Acquisizione, perfezionamento delle soft skills e uso della LIM nella scuola primaria, progetto DSF.

cambiamento sulle competenze fini-motorie e sulla percezione del rapporto spazio-tempo;
– consente di mirare al sapere, saper essere, saper fare e, al tempo stesso, di sottolineare che sapere, saper essere, saper fare non bastano, che le scuole delle competenze non bastano e non possono bastare se mancano il pensiero, la riflessione, l'abitudine a pensare e a riflettere;
– consente di mirare in modo integrato a un'idea del rapporto io-noi, a un'idea del sapere in rete, all'idea della necessità di praticare il sapere che agevola la percezione del futuro come promessa e non come minaccia (si veda, quanto meno, per la proposta metodologica di una clinica dei legami, Benasayag, Schmit, 2004).

Nella fase iniziale del progetto, era dunque previsto che le schede di osservazione fossero strutturate sulla base di contenuti chiave corrispondenti a specifiche soft skills (autonomia, consapevolezza di sé, negoziazione, problem solving, partecipazione, comunicazione efficace, creatività, decisionalità, gestione delle emozioni, elaborazione di un pensiero critico), all'uso della memoria, all'impatto prodotto dall'uso della LIM sulla qualità della socializzazione. In realtà, proprio nel momento della realizzazione della prima fase, quando le griglie di osservazione erano sul punto di essere considerate definitive e pronte per la fase dell'osservazione, il confinamento e la chiusura delle scuole hanno costretto a posticipare il lavoro di osservazione previsto e di integrare nuovi descrittori all'interno delle griglie di osservazione fino a quel momento elaborate.

L'attenzione si è orientata, di conseguenza, verso un obiettivo supplementare: osservare e verificare se la didattica a distanza e l'uso di strumenti multimediali a distanza abbiano beneficiato dell'uso che della LIM, come strumento inclusivo che è disponibile alle diversità, può permettere a tutti di imparare e sollecita la cooperazione. Le sue potenzialità multimediali forniscono numerosi e diversi stimoli nella fase dell'input del processo di insegnamento-apprendimento, sia a livello visivo che uditivo. Ma diventa importante anche nella fase di comprensione e di elaborazione dei significati, attraverso strumenti molteplici di mediazione.

## 2. Lo stato dell'arte, sintesi dei problemi che fanno da sfondo per il punto di vista pedagogico

In letteratura, oggi, il ruolo strategico delle soft skills viene preferibilmente rilevato per gli adulti (SHRM 2019, WEF 2016), quanto meno perché indispensabili per un percorso di carriera (Hinchliffe, Jolly 2011), senz'altro significative nelle relazioni educative. Esistono un silenzio e un'assenza rilevanti nell'osservazione e nella rilevazione dell'uso delle soft skills in età infantile e in contesti educativi pre-accademici. Soprattutto, appaiono poco commentate,

ancora, istanze multiculturali e interdisciplinari come obiettivi di un'educazione alla cittadinanza culturale, sociale, globale, all'arricchimento delle civiltà; preoccupa che quelle istanze siano rilevate raramente, che siano lette con una certa distrazione a livello istituzionale, che non siano percepite con consapevolezza sociale e culturale da parte di chi ha un ruolo da professionista della cura educativa. Preoccupa la miopia nella lettura dei fallimenti educativi degli ultimi due decenni; preoccupano il mutismo del pensiero pedagogico, il silenzio del pensiero educativo, la sordità del pensiero progettuale per un'idea di sostenibilità culturale e sociale, il rumore delle voci del pregiudizio, la cecità del fondamentalismo culturale. Preoccupa, in concreto, il riemergere dell'idea di confine geografico, culturale e sociale, del punto di vista unico che ha la presunzione di leggere e gestire la realtà, di proporre l'obiettivo delle conversioni dell'altro da sé incivile e dell'omogeneizzazione culturale. In breve, preoccupano il riemergere di una mente monoculturale, il diffondersi di fondamentalismi monoculturali (Anolli, 2006; Giroux, 2011; Morin, 2018); per questo, leggerò i nodi tematici che fanno da sfondo al progetto di ricerca attraverso la lente della mente multiculturale e senza perdere di vista il fatto che è necessario che un'attrice protagonista di cambiamento come la scuola torni ad avere il ruolo educativo che le è stato assegnato e che insegnanti / professori / educatori restituiscano alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. Obiettivo educativo primario di una scuola attrice protagonista e di insegnanti / professori / educatori è la valorizzazione di un pensiero narrativo che spieghi, leghi, commenti, interpreti, approfondisca contenuti, significati, idee, fenomeni, eventi, fatti, utilizzando pensiero deduttivo, induttivo, analitico, sintetico, rappresentativo, simbolico, astratto, creativo, ecc. Così facendo, l'adulto che educa supererà l'idea della trasmissione dei saperi che forma tecnici competenti per accedere a un'idea secondo la quale il sapere serve solo se utilizzato per riflettere criticamente. Il pensiero narrativo è attore protagonista di una mente multiculturale perché abita l'uomo, il suo presente, le sue interazioni sociali, le sue riflessioni, le sue idee, i suoi ideali. Pensiero narrativo e mente multiculturale hanno un rapporto dinamico intensissimo, costante, sistemico.

Ora, per cominciare ad approfondire, è indispensabile riflettere subito, in termini introduttivi, sulle ragioni per le quali esistono ostacoli e freni di diverso tipo alla piena realizzazione di una società multiculturale, di un approccio educativo multiculturale, di una formazione multiculturale di insegnanti e professori delle scuole e delle università del Paese. Innanzitutto: è proprio un'idea del multiculturale non letta, non vista, non detta, non declinata, che ne riduce la percezione del significato. Studiando con attenzione gli approcci pedagogici adottati nel presente, le azioni educative selezionate e gli obiettivi didattici preferiti nelle scuole e nelle università di aree geografiche occidentali fanno rilevare assenze diverse. Per cominciare, l'idea che una cultura sia una cornice oggettiva (Anolli, 2006) che contiene le voci e le scelte di un Paese impedisce di leggere l'ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa,

li fa respirare e crescere. È in quell'ambiente che viene strutturato e diventa riconoscibile il nostro lessico mentale, e soprattutto è in quell'ambiente che il ruolo del lessico mentale assolve alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propositive; è in quell'ambiente che il nostro personale lessico mentale ci consente di descrivere e manipolare ogni sapere formale, informale, non formale, e soprattutto è in quell'ambiente invisibile che la nostra mente diventa multiculturale perché impara a leggere, commentare e narrare sia un altro ambiente invisibile e immateriale e un uomo altro da sé, sia a leggere, commentare e narrare se stesso nel suo proprio ambiente invisibile e immateriale. Con sintesi lucidissima, è Edgar Morin (2015) che sottolinea il rischio della genericità, della generalizzazione, del vuoto che non permette il multiculturale: "Senza la comprensione non c'è vera civiltà ma barbarie nelle relazioni umane" (p. 90). E, inoltre: la percezione di ciò che una cultura è, la percezione del suo significato sono intimamente connessi con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per accedere ai suoi contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per comunicarne i contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per mostrare le implicazioni prodotte dalla loro manipolazione. In sostanza, sempre restando a un livello generale nell'analisi del nostro tema centrale: la mente orale, la mente alfabetica (Loré, 2004), e, necessariamente, la mente multiculturale, la mente multimediale sono i contenuti che la pedagogia e la didattica non possono ignorare. La natura della cultura narrabile e della narrazione chiedono quindi, contestualmente, che un io contemporaneo proteiforme rifkiniano adotti una mente multiculturale, interculturale, iper-culturale in grado di essere alternativa alla mente abituata a un unico registro, a un unico modello di riferimento, a evitare la complessità; essa deve essere consapevole del fatto che parole e azioni non hanno né significato né valore se sono escluse da un contesto. In secondo luogo, la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale deve conservare i suoi tratti specifici, le sue caratteristiche fondamentali, essere, cioè, mente versatile, aperta e complessa, impegnata a vivere processi di formazione continua nel tempo, grazie ai quali supera con dignità la cultura della distanza e della separazione voluta da confini e frontiere, adotta la cultura dell'erranza, che è costituita da sfida, desiderio, curiosità, promuove nell'individuo la consapevolezza dell'essere straniero e della presenza dell'altro straniero, sollecita la visione dei territori reali e virtuali come luoghi stimolanti, accoglie le culture narrabili e le narrazioni come voci individuali di io e collettività possibili.

Ecco, allora, il significato che a livello generale la pedagogia e la didattica devono preferire. Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo i contenuti e i significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la pedagogia e la didattica rischiano di rendere invisibili i loro ruoli. In altre parole, in questo presente, la narrazione multiculturale ha senso perché permette di costruire reti ipermediali di conte-

nuti e significati, per incrementare le opportunità date al lessico mentale, al pensiero multimediale e alla riflessione su idee in rete; in breve, ha senso se diventa ipertesto multiculturale, se diventa attuale, se incontra il giovane lettore / ascoltatore del presente.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere e approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore usano un lessico e un lessico mentale nel loro tempo e nel loro ambiente invisibile e immateriale, se la prossimità e la contiguità della relazione educativa efficace consentono di fare riferimento a parole chiave importanti, hanno uno stile verbale e non verbale aperto, flessibile, disponibile, uno stile lessicale chiaro, trasparente, uno stile comunicativo che veicoli accoglienza, fiducia, disponibilità all'incontro sociale e mentale, alla sintonia. Alla cura nella relazione educativa alla multiculturalità, di fatto, sono necessari la concentrazione, lo spostamento di interesse da sé all'altro, il riconoscimento del valore dell'altro, l'ascolto che ha cura del significato comunicato, l'ascolto accompagnato dallo sguardo, dalla parola detta e dalla parola taciuta, l'ascolto che accoglie l'altro ed è impegnato nel comprenderne le parole dette e le parole taciute, il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro: «Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi di incontro» (Mortari, 2015, p. 188).

Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo contenuti e significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, la solitudine dell'adolescente e del bambino internauti non può fare altro che incrementare l'ampiezza delle distanze, l'incomprensione, l'incomunicabilità; senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la solitudine dei minori internauti potrà scavalcare tutti i filtri messi paradossalmente a loro protezione su internet, potrà spingerli a aderire a vecchi e nuovi modelli di razzismo, impedire loro di vedere il relativismo profondo della mente monoculturale. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente percepire la cultura come mediazione e fonte di mediazione, come partecipazione e fonte di partecipazione, come sistema caratterizzato da reticolarità, interattività, sostenibilità della propria e dell'altrui cittadinanza. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente comprendere l'intensa reciprocità esistente fra mente e cultura, la progettualità umana possibile grazie a una mente multiculturale che vive la complessità della convivenza nel presente (Anolli, 2006); tanto meno possono dare loro significato e valore.

L'esperienza della narrazione della cultura e del multiculturale attraversa le vite della mente orale, della mente alfabetica, della mente multiculturale, interculturale, iper-culturale; ed è pronta, nel presente, a connotare e denotare la vita della mente multimediale. La mia idea è che sia ormai improcrastinabile la necessità di integrare nella nostra riflessione pedagogica il modello di un'at-

tenzione-centrata-su-chi-apprende; apparentemente, non c'è molto di nuovo in tale idea, perché, per esempio, l'individualizzazione e perfino il sistema della modularità disciplinare le sono quanto mai contigue. La mia idea è che un cambiamento di approccio nella relazione educativa possa essere sostenuta anche dallo strumento della narrazione, a patto che essa sia, per chiunque sia presente in ogni setting educativo, strumento per conoscere se stessi e l'altro da sé, per raccontare i saperi senza trascurare le nozioni, per utilizzare un lessico che sia condiviso da chi educa e da chi apprende, per permettere un accesso al sapere che sintetizzi sia il tradizionale approccio fondato sull'uso della sequenzialità discorsiva sia un approccio ipertestuale e reticolare che definisca il senso della partecipazione umana alla costruzione del sapere. A tale proposito, le voci presenti in letteratura sono molteplici, tutte interessanti e portatrici di contributi significativi. Alcune si concentrano su problemi ancora generali, altre propongono contenuti più profondi. Alcune sono senza dubbio condivisibili, altre parzialmente. Per cominciare: ha ragione, per esempio, Biagio Loré quando sostiene che la mente alfabetica vive una crisi che la tocca ormai nelle fibre profonde (Loré, 2004); di fatto, la mente alfabetica non basta più, mentre la mente orale ha bisogno di assumere un ruolo supplementare, ovviamente rinnovato rispetto al passato; da parte sua, la mente multimediale integra orale, alfabetico e si propone come dimensione complessa capace di rispondere a richieste complesse. Il dibattito interdisciplinare su tali temi permette di accedere a un insieme di contenuti caratterizzati da grande coerenza e contiguità: l'idea della mente multimediale è, allo stesso tempo, contigua, prossima, contestuale agli echi dello sguardo cosmopolita di Ulrich Beck (2005), dell'uomo proteiforme di Jeremy Rifkin (2000), delle intelligenze multiple di Howard Gardner (2005), della solidità e della liquidità di Zygmunt Bauman (2007), dello straniero di Richard Sennett (2014), dell'individuo saggio di Eugenio Borgna (2019), dell'individuo giusto che valorizza la dignità multiculturale dell'umano di Martha Nussbaum (2019), dell'individuo capace di pensiero riflessivo profondo di Luigina Mortari (2018), dell'individuo appassionato della sua esistenza multiculturale di Edgar Morin (2020), perfino dell'analfabetismo emotivo delle nuove generazioni rilevato da Umberto Galimberti (2007). Da tutti, direttamente e indirettamente, viene sostanzialmente indicata la necessità di educare e formare, con un rinnovato senso di responsabilità, a un abito progettuale.

Il pensiero narrativo è un pensiero sistemico, capace di essere funzionale alla riflessione della mente multiculturale e multimediale, perfino di essere pensiero retrospettivo e introspettivo. Il pensiero narrativo ha in sé una complessità raffinata, che esplora i significati delle reti di informazioni, nozioni e saperi, che rielabora reti di contenuti e significati per consentirne la profonda manipolazione. Una narrazione letta, elaborata, analizzata, compresa, codificata, decodificata annulla il rischio di standardizzazioni espressive, simboliche, iconiche, perché ha in sé proposte di rappresentazione dei significati e richiede attribuzioni e comparazioni, categorizzazioni e differenziazioni, codificazioni

e decodificazioni, processi di pensiero elaborativi e rielaborativi. La sua rete di informazioni biografiche, autobiografiche, psicobiografiche, sociobiografiche è in grado di arricchire e spiegare la complessità, di spiegare la partecipazione alla complessità. Una narrazione come ipertesto multiculturale si caratterizza come fonte che limita sistematicamente i problemi dell'*eroding truth* e dell'*eroding trust*; una narrazione come ipertesto multiculturale si caratterizza per il suo essere una fonte mai standardizzabile di un insieme di processi a loro volta mai standardizzabili né riconducibili all'unicità. Il pensiero narrativo multiculturale che elabora il tempo e lo spazio vissuti e narrati si serve di sistemi diversi per rappresentare e interpretare, ovvero dei sistemi induttivo, deduttivo, associativo, rappresentativo, delle categorizzazioni, della generalizzazione.

### 2.1. *Progettare multiculturale, educare multiculturale*

Quanto è stato rilevato finora impone un'esigenza non procrastinabile come la formazione al pensiero multiculturale, all'azione multiculturale, alla lettura multiculturale del presente; ogni dettaglio colto nell'analisi del significato di un approccio multiculturale alla partecipazione al presente restituisce alla pedagogia un ruolo interculturale e interattivo fra le scienze dell'umano, ridà intensità alla sua voce un po' opaca degli ultimi due decenni, spinge nella direzione di un insegnante e di un professore che sappiano che qualsiasi approccio pedagogico, qualsiasi approccio educativo, qualsiasi stile educativo, qualsiasi obiettivo educativo, devono essere caratterizzati da scelte orientate da una profonda conoscenza delle generazioni che all'educazione vengono affidate, non possono dimenticare la centralità della persona che apprende, non possono dimenticare che l'acquisizione di un pensiero critico è prioritaria, si basa sull'analisi ragionata di saperi formali, non-formali e informali indispensabili.

Inevitabile deduzione ed esplicita conseguenza di quelle tre considerazioni fondamentali per l'educativo è l'idea di restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce, è un'idea che ha almeno tre nodi tematici: pensare che l'educazione debba tornare ad abitare i luoghi dell'umano, e i luoghi del vivere collettivo; ridurre le distanze fra generazioni che sembrano non conoscersi, non conoscere e non comprendere il linguaggio dell'altra; leggere e conoscere l'impatto prodotto sugli stili di pensiero e di apprendimento da processi e fenomeni specifici che dovrebbero essere osservati e analizzati con un punto di vista pedagogico. Processi e fenomeni hanno caratteristiche e identità del tutto differenti, vivono tempi e spazi differenti, permettono di rilevare aspetti differenti che vanno letti, descritti, compresi, approfonditi.

Ecco alcuni dei processi che preoccupano e interessano la pedagogia, l'intensità della sua voce e, al tempo stesso, l'educabilità:

– l'allontanamento da un'idea ragionata di educabilità e sostenibilità, nella illusione che il buon senso o la banalizzazione o la psicologizzazione possano sostituirsi a un approccio pedagogico e all'educazione del sé sociale e individuale. Sembra che quell'adulto, che in alcuni casi sta delegando

il suo ruolo educativo e in altri ha già abdicato al suo ruolo educativo, pensi che bambini e adolescenti siano incapaci di apprendere e non apprendano attraverso esplorazione, concentrazione, sperimentazione, processi di riflessione, elaborazione, ragionamento, selezione, deduzione, attribuzione di senso e significato, memorizzazione, simbolizzazione, astrazione, percezione del mondo. E ancora: sembra che quello stesso adulto ritenga che i modelli di comunicazione adottati da bambini e adolescenti siano basati su assenza di dialogo interiore e mancanza di capacità introspettive;
– la medicalizzazione e la generalizzazione della didattica e della valutazione scolastica, nella illusione che le complessità dei comportamenti, delle azioni, dei pensieri possa essere semplificata e risolta da soluzioni meccaniche o sommative;
– l'artificializzazione dei rapporti con la cultura, con il sapere, con le idee, con gli ideali, nella illusione che la riduzione della complessità al sommario, al concreto e al pratico sia portatrice di pragmatismo, verità, giustizia;
– l'inaridimento dei rapporti con il sé profondo nella illusione che la presenza e la visibilità sul web diano effettivamente senso a un sé sociale e individuale;
– l'azzeramento del senso e del valore della memoria e della progettualità individuale e collettiva, nella illusione che l'idea di apparire, sembrare, mostrarsi solo in un "qui" e in un "ora" possa prevalere a lungo non tanto sull'idea di sapere, saper essere, saper fare, quanto sul prendersi cura di un pensiero, di una riflessione, di un progetto di vita individuale e sociale;
– la nemicalizzazione, nella illusione che la possibilità di giudicare l'altro dia valore a un pensiero, a una posizione, a un'idea del mondo, a un sé sociale e individuale.

Ed ecco alcuni dei fenomeni che interessano la pedagogia, l'intensità della sua voce e, al tempo stesso, l'educabilità:
– per le nuove generazioni attuali, *come mai è accaduto nella storia dell'uomo*, esiste un sapere, quello tecnologico, a proposito del quale le generazioni adulte non sono in grado di comunicare molto, anzi, né in termini di contenuti, né di procedure di uso, né di significato, né di strategie cognitive impegnate nella loro manipolazione, né di linguaggi specifici;
– *per la prima volta nella storia dell'uomo,* un sapere ha in sé una potenzialità strumentale supplementare, perché l'uso delle tecnologie può determinare un accesso a tutti gli altri saperi senza che la presenza dell'adulto sia indispensabile; la distinzione fra accesso a un sapere più profondo o più superficiale non ha alcuna ragione di esistere, in quanto esso dipende dall'approccio dell'utente che accede e dalla motivazione ad apprendere;
– *per la prima volta nella storia dell'uomo*, esiste la possibilità di conservare

tracce indelebili della memoria individuale e sociale; se, da una parte, le grandi narrazioni chiedono e hanno bisogno, proprio in termini postmaniani, di nuova vitalità, dall'altra, la narrabilità del sapere ha bisogno di nuovi strumenti, tecniche, metodi, strategie reticolari;
– *per la prima volta nella storia dell'uomo*, i luoghi del tangibile e del visibile non sono gli unici luoghi all'interno dei quali è possibile imparare, interagire, socializzare, esprimere, comunicare, vivere emozioni e sentimenti. L'ambiente virtuale, la possibilità di reperire nuovi e ulteriori spazi di azione, la possibilità di interloquire con individui e gruppi, nonché la possibilità di nuovi linguaggi e comparazioni, incrementano le dimensioni simboliche e culturali del "movimento attraverso" nuove soglie / confini e nuovi accessi, nuove negoziazioni ed elaborazioni;
– *per la prima volta nella storia dell'uomo*, i ritmi di apprendimento formale e i ritmi di maturazione emotiva e affettiva hanno velocità diverse; cioè: le nuove generazioni, come in passato, apprendono più rapidamente delle adulte; sembrano però soffrire, rispetto al passato, di una rilevante lentezza in termini di maturazione emotivo-affettiva.

Dunque, tutto questo – processi, fenomeni, dati – non può più autorizzare il punto di vista pedagogico a trascurare le necessità che ne derivano, a ignorare il modello della cura educativa. Per Heidegger, la cura è l'esistenza stessa, l'una è impossibile senza l'altra, coincide con il *Dasein*, con l'Esser-ci. Per noi, in questa sede, la cura ha un significato culturale supplementare ben sintetizzato da Cristina Palmieri (2012): "La cura è la più profonda e più completa intenzionalità umana costantemente in bilico tra la possibilità di esistere autenticamente o inautenticamente, mantenendo o meno la padronanza di sé "(p. 3). Riuscire a dare senso alla cura educativa vuol dire riappropriarsi delle ragioni dell'educazione, vuol dire pensare a una pedagogia per obiettivi e non a una pedagogia per competenze, vuol dire riflettere sulla dimensione dell'umano, secondo una direzione che i tecnocrati della pedagogia per competenze, della scuola e dell'università che preparano al lavoro, della formazione di tecnici esecutori invece che di persone sembrano aver abbandonato solo negli ultimi anni.

## 3. Metodologia individuata e adottata

In un primo momento, la metodologia da utilizzare era stata la seguente.

*Campione:* bambini in età scolare dai 7-11 anni di quattro classi diverse, due delle quali impegnate con una LIM.

*Strumenti:* griglie di osservazione.

La fase di pretest ha visto le insegnanti usare griglie di osservazione centrate sulla usabilità delle soft skills indicate dal progetto. Ogni griglia di osservazione è stata strutturata sula base di contenuti e scale di valutazione specifici, in maniera tale da rendere l'osservazione rapida ed efficace.

Il confinamento e la chiusura delle scuole hanno imposto fasi di pretest più intense. Di fatto, le griglie di osservazione sono state modificate, gli obiettivi integrati con nuove voci, i descrittori incrementati. L'uso della scala Likert da 1 (molto poco) a 5 (moltissimo) per rilevare il grado di visibilità chiara dei comportamenti dei bambini è stato senz'altro confermato.

## 4. Sintesi dei risultati

Il progetto ha visto l'installazione di due LIM in due classi III di Scuola Primaria, con obiettivi di rilevazione diversi e qui indicati in sequenza, secondo la priorità loro attribuita:

– un'attenta osservazione dell'impatto dell'uso della LIM sulla visibilità delle soft skills di circa 100 bambini, distribuiti in quattro gruppi, due dei quali di controllo e non impegnati con una LIM;
– un'attenta osservazione della percezione della usabilità interdisciplinare della LIM da parte di 8 insegnanti di scuola primaria;
– un'attenta osservazione dell'impatto dell'uso della LIM sulla visibilità delle soft skills, di un pensiero inferenziale (deduttivo e induttivo), logico, analogico (quanto meno attraverso processi implicativi e il trasferimento di relazioni e proprietà da un contesto esperienziale a un altro);
– osservazione minuziosa dei processi di narrazione ed elaborazione dei contenuti interdisciplinari proposti attraverso l'uso della LIM, per osservarne la linearità descrittiva e la consequenzialità logica, la percezione di linearità descrittiva e di consequenzialità logica, la coerenza reticolare.

È stato estremamente importante, interessante, significativo notare che le schede di osservazione hanno permesso di rilevare che tutti i bambini impegnati con una LIM hanno mostrato

– una particolare intensità, rispetto al gruppo di controllo, nell'uso della maggior parte delle soft skills oggetto di indagine: autonomia, negoziazione, problem solving, partecipazione, comunicazione efficace, creatività, elaborazione di un pensiero critico;
– una intensità comparativamente più debole, ma coerente con il gruppo di controllo in relazione a decisionalità, consapevolezza di sé, gestione delle emozioni.

Si tratta di una rilevazione che merita indagini supplementari; in concreto, fa notare che i ritmi con i quali le nuove generazioni di bambini costruiscono la loro solidità emotivo-affettiva sono, in modo del tutto diverso rispetto ai ritmi di costruzione di una solidità cognitiva, comparativamente più lenti rispetto a generazioni del passato.

Inoltre, sono state rilevate informazioni importanti in relazione all'uso competente del pensiero logico e analogico. In concreto:

– i bambini che hanno usato la LIM, in termini comparativi, hanno mo-

strato una solidità maggiore nella elaborazione del pensiero analogico, nei processi di individuazione e lettura di similitudini e isomorfismi, nei processi di categorizzazione e catalogazione, di individuazione di ipotesi di problem solving, soprattutto di fronte a problemi aritmetici e geometrici. La possibilità di usare uno strumento multimediale sembra aver permesso in concreto una percezione sensoriale e una elaborazione rappresentativa più intense rispetto al gruppo di controllo;
– i bambini che hanno usato la LIM, in termini comparativi, hanno mostrato solidità anche nella elaborazione del pensiero logico, nel reperimento di relazioni e differenze, nell'uso di processi di analisi e confronto nelle argomentazioni e nei ragionamenti, nella verbalizzazione di pensieri personali, nella elaborazione di deduzioni, inferenze e osservazioni concrete

## 5. Nuove ipotesi di ricerca

Al centro degli sviluppi futuri dei progetti di ricerca *Acquisizione, perfezionamento delle soft skills e uso della LIM nella scuola primaria* e *Pensiero inferenziale, logico, analogico e uso della LIM nella scuola primaria* sono due obiettivi importanti:
– verificare un'ipotesi di lavoro quanto mai importante e che può essere così riassunta: la ricchezza e la qualità dell'uso di soft skills e di competenze tecniche sono direttamente proporzionali sia alla ricchezza e alla profondità delle strategie di acquisizione di conoscenze e nozioni, sia alla qualità della costruzione di un abito riflessivo, sia alla ricchezza e alla qualità dell'uso delle strategie cognitive (quanto meno di associazione, differenziazione, analisi, sintesi, interpretazione, rappresentazione grafica, rappresentazione mentale, astrazione, simbolizzazione);
– verificare l'ipotesi, attraverso l'osservazione sistematica dei comportamenti linguistici dei bambini entrati nelle classi della scuola per l'infanzia alla fine del 2019, dell'esistenza di un problema importante per gli anni a venire. L'interazione costante con insegnanti di scuola per l'infanzia ha fatto emergere, di fatto, la constatazione di problemi linguistici, a partire dall'uso insolitamente povero della motricità dell'apparato fonatorio alla ricchezza e alla qualità dell'uso espressivo del verbale e del non verbale. La possibilità che l'uso costante, in aula, delle mascherine, l'adozione della didattica a distanza, l'interruzione della didattica in aula siano alcuni dei fattori che hanno determinato un impoverimento lessicale, comunicativo, espressivo della fascia d'età 3-4 anni sembra incontrare le preoccupazioni di molte insegnanti della scuola per l'infanzia.

## Riferimenti bibliografici


Anolli, L. (2006), *La mente multiculturale*. Roma: Laterza.

Bauman, Z. (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.

Beck, U. (2005), *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci.

Benasayag, M., Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Borgna, E. (2019), *Saggezza*. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (2000[7]), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (2003), *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.

Galimberti, U. (2007), *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Giroux, H.A. (2011), *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.

Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Hinchliffe, G.W., Jolly, A. (2011), Graduate identity and employability. *British Educational Research Journ*al, 37(4), 563-584.

Loré, B. (2004), *Omero. L'educatore orale*. Roma: Monolite.

Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2018), *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2020), *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2018), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nussbaum, M.C. (2019), *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.

Palmieri, C. (2012), *La cura educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Rifkin, J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.

Sennett, R. (2014), *Lo straniero*. Milano: Feltrinelli.

Society for Human Resource Management (2019), The global skills shortage. Bridging the talent gap with education, training and sourcing. https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/Documents/SHRM%20Skills%20Gap%202019.pdf. Ultimo accesso 8 maggio 2022.

World Economic Forum (2016), The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Ultimo accesso 8 maggio 2022.

# 12.
# L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado

Amalia Lavinia Rizzo, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis,
Ester Caparrós Martín, Filippo Sapuppo, Marianna Traversetti[1]

## 1. Premessa

Il presente contributo descrive la ricerca biennale nazionale dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado*, finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre a seguito della procedura di assegnazione del finanziamento per la ricerca (ex 60%), con fondi 2020.

Per promuovere il continuo miglioramento dell'azione didattica finalizzata al successo scolastico e formativo, in particolare degli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA), il Dipartimento di Scienze della Formazione è infatti da tempo impegnato ad approfondire la possibilità di impiego della musica per migliorare il livello di inclusività del curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2014, 2018, 2021; Rizzo & De Angelis, 2019; Rizzo & Lietti, 2013).

In questa prospettiva, è stato sviluppato un filone di studi specifico, nell'ambito del quale è stata attivata e svolta la suddetta ricerca che ha coinvolto tutte le scuole secondarie di I grado del territorio nazionale (n. 1845) in cui è stato attivato l'insegnamento dello strumento musicale (scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale/SMIM).

La ricerca si è svolta in collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* dell'Ministero dell'Istruzione, da gennaio 2020 a dicembre 2021. Di tale ricerca sono oggi disponibili i risultati in merito sia ai livelli di inclusione delle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale, sia alla gestione degli aspetti didattico-valutativi da parte degli insegnanti di strumento musicale (Rizzo, Croppo, 2021; Rizzo *et al.*, 2020; Rizzo, 2021, 2022).

[1] Al progetto hanno partecipato anche Ester Caparrós Martín (Facultad de Educación, Università di Malaga, Spagna) e Marianna Traversetti (Dipartimento di Scienze umane, Università degli Studi dell'Aquila, Italia).

## 2. Il quadro teorico: le scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale e la prospettiva dell'inclusione scolastica

Le SMIM esistono dal 1999 (Legge 124/1999) a seguito della riconduzione ad ordinamento delle scuole sperimentali ad 'indirizzo musicale', attive dal 1975[2]. Le SMIM sono scuole secondarie di primo grado statali in cui gli allievi possono studiare gratuitamente uno strumento musicale integrando a livello interdisciplinare la programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio Docenti. In questo ordine di scuola, l'insegnamento di uno strumento musicale si inserisce nell'offerta formativa di una scuola che, considerando l'inclusione un'asse fondamentale della propria azione educativa, didattica e sociale, è fortemente impegnata a promuovere un'istruzione di qualità in grado di prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione all'istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento. In questa ottica, una particolare attenzione va rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali per i quali l'impegno della comunità educante consiste nel creare un ambiente povero di ostacoli e ricco di facilitatori (Unesco, 2017). Analogamente alle altre discipline, dunque, anche lo strumento musicale si inserisce in un paesaggio educativo estremamente complesso e persegue le finalità specifiche della scuola del I ciclo, quali: offrire agli allievi occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli allievi acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli allievi la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli allievi, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi (MIUR, 2012).

Nell'ambito della funzione pubblica della scuola, quindi, anche lo strumento musicale concorre alla promozione del successo scolastico di tutte le allieve e di tutti gli allievi, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Per i docenti di strumento musicale ciò comporta saper accettare la sfida che la diversità pone, sia durante le lezioni individuali, sia durante la musica d'insieme e l'orchestra. In ciascuno di tali contesti, infatti, le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza.

Inoltre, va anche considerato che il potenziamento della presenza della musica a scuola grazie all'indirizzo musicale è una risorsa per migliorare i livelli e della qualità dell'inclusione scolastica in quanto l'attività musicale di qualità sistematicamente proposta ha mostrato avere una ricaduta positiva sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche

[2] La sperimentazione dello studio di uno strumento musicale è iniziata in alcune scuole medie della Lombardia nel 1975. Successivamente molte scuole hanno partecipato a tale sperimentazione regolata dal D.M. 3 agosto1979 e dal D.M. 13 Febbraio1996.

severe) o con DSA (Darrow, 2016; Hallam, Council, 2015; Rolka, Silverman, 2015).

La musica è considerata un'esperienza universale ad alta valenza inclusiva quando, resa accessibile a qualsiasi persona, influisce positivamente tanto sul processo globale di sviluppo delle persone con disabilità o altri bisogni educativi speciali, quanto sull'innalzamento del livello di inclusività del curricolo (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016).

Fin dalle intuizioni di Édouard Séguin, sviluppate anche da Maria Montessori, fino ad arrivare alla più recente ricerca scientifica, alla musica è infatti riconosciuto un grande potenziale evolutivo. L'esperienza musicale è ritenuta efficace per la trasformazione dei sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010) in quanto promuove sia la formazione di cittadini responsabili (Nussbaum, 2011), sia uno sviluppo integrale della persona, in merito ai processi di apprendimento cognitivi (Patel, 2010), linguistici (Kraus, Chandrasekaran, 2010), matematici (Vaughn, 2000), memorizzazione (Ferreri, Verga, 2016), lettura (Flaugnacco *et al.* 2015; Gordon *et al.*, 2015), e allo sviluppo del benessere personal e sociale (Gordon *et al.*, 2015) (Kirschner, Tomasello, 2010).

Tale impostazione appare essere in linea anche con la tradizione pedagogica progressista, tra cui si ricorda, ad esempio, la proposta di Adolphe Ferrière per il quale lo sviluppo delle abilità musicali diviene occasione per la promozione di conoscenze e abilità che aumentano il potere di agire di ogni persona. Ferrière, infatti, è considerato uno degli studiosi da cui derivano i principi che hanno modificato l'impostazione dell'educazione musicale di base orientandola verso una metodologia attiva[3] che rifugge la tradizionale somministrazione dei contenuti a tutto vantaggio di una partecipazione alle attività musicali consapevole e soprattutto adeguata alle possibilità di apprendimento degli allievi (Rizzo, Traversetti, 2022).

## 3. Il problema di ricerca

Alla luce di quanto brevemente descritto, appare evidente che le quasi duemila SMIM italiane rappresentino una risorsa importante per l'impiego della musica finalizzato a migliorare i processi di inclusione. A tal fine, tuttavia, è indispensabile un lavoro mirato a "trasformare i valori e i principi a cui sono ispirate, in una prassi esecutiva che garantisca le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e assicuri a tutti l'opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali" (Rizzo, 2022, p. 19).

[3] "Tra la prima e la seconda guerra mondiale, il concetto di 'metodo attivo' è stato applicato all'educazione musicale da compositori europei quali Émile Jaques Dalcroze (1965-195) ed Édgar Willems (1890-1978) in Svizzera, Zoltán Kodály (1882-1967) in Ungheria, Carl Orff (1895-1982) in Germania e Maurice Martenot (1898-1890) in Francia (Rizzo, Traversetti, 2022, p. 452).

In una precedente indagine, è stato infatti verificato che l'impostazione dell'insegnamento dello strumento musicale non sempre risulta coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo a causa, ad esempio, della presenza di una visione ancora elitaria dell'insegnamento della musica e una sorta di impropria identificazione tra le finalità della SMIM e le finalità professionalizzanti del Conservatorio (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019; Rizzo, De Angelis, 2019). Evidentemente, ciò costituisce un grande ostacolo al successo formativo degli allievi con disabilità e con DSA, soprattutto nella misura in cui venisse loro limitato l'accesso ai corsi di strumento a causa di un'erronea impostazione 'a carattere selettivo' della prevista "prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all'atto dell'iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi" (DM 201/1999).

Tale interpretazione non è in linea con l'implementazione di un *inclusive assesment* fondato su una metodologia di valutazione equa ed efficace (Aquario, 2015) che crei anche per gli allievi con DSA le condizioni migliori per "dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare" (Hockins, 2010, p. 2). La necessità di un'impostazione inclusiva anche della prova orientativo-attitudinale, invece, dovrebbe rientrare in un approccio educativo teso a valorizzare le differenze di un'ampia varietà di allievi, tenendo conto della necessità di rendere accessibile l'insegnamento, anche univeristario, in caso di bisogni educativi speciali (Fuller, Bradley, Healey, 2004; Riddell *et al.*, 2007). Va inoltre aggiunto che nel momento in cui la ricerca è stata progettata non si conoscevano statistiche sul numero degli allievi con disabilità o con DSA frequentanti le SMIM e che non si aveva un quadro, neppure parziale, né delle modalità con cui i docenti di strumento affrontano la valutazione in tutte le sue funzioni, né del piano organizzativo-didattico delle lezioni individuali e d'insieme degli allievi con disabilità o DSA eventualmente ammessi (Rizzo *et al.*, 2020).

## 4. Obiettivi e metodologia di ricerca

Gli obiettivi della ricerca sono stati i seguenti:

– esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM;
– analizzare le relazioni tra le procedure didattico-valutative attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica;
– rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA;
– individuare raccomandazioni/linee guida essenziali per la costruzione di

modelli inclusivi di valutazione e di didattica dello strumento musicale nelle SMIM;
– diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale ed internazionale.

Al fine di poter disporre di un primo quadro conoscitivo delle modalità organizzativo-didattiche implementate nelle SMIM e della numerosità e caratteristiche degli allievi con disabilità e con DSA che frequentano i corsi di strumento musicale, è stata progettata una ricerca a carattere teorico/esplorativo che, per la raccolta e l'analisi dei dati, ha impiegato l'approccio dei *mixed methods* (Trinchero, 2002). In coerenza con gli obiettivi descritti, è stato individuato come universo di riferimento il totale delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1.845). L'indagine quantitativa si è avvalsa di una *websurvey* costruita con modalità condivise con gli Uffici Scolastici Regionali (Dirigenti tecnici, referenti per la musica e referenti per l'inclusione) e inviata nel novembre 2020 alle SMIM tramite la piattaforma *Limesurvey.* Per l'approfondimento qualitativo sono stati svolti, da febbraio ad aprile 2021, quattro *focus group* a cui hanno partecipato insegnanti e Dirigenti Scolastici di SMIM che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento musicale, nonché musicisti, docenti del Conservatorio e dell'Università e rappresentanti del terzo settore (Sapuppo, 2022).

## 5. Risultati

A seguito dell'analisi dei dati del questionario, a cui hanno risposto 1.254 scuole (68,0%), e ai lavori del focus-group, in una successiva fase elaborativo/propositiva, la ricerca ha prodotto risultati relativi ai seguenti ambiti:

- definizione del livello di inclusività delle SMIM;
- elaborazione di una prova orientativo-attitudinale inclusiva;
- definizione dei criteri per una valutazione inclusiva dell'Esame di Stato;
- individuazione di modalità di osservazione inclusiva degli allievi iscritti alle SMIM;
- descrizione dei criteri e delle modalità di gestione di ensemble strumentali inclusivi;
- definizione di criteri per l'arrangiamento di partiture da proporre ad orchestre inclusive;
- raccolta delle buone pratiche di progettazione elaborate dai componenti del focus group;
- progettazione di materiali didattici utili per promuovere la collaborazione tra docenti di strumento e docenti di musica delle SMIM.

I risultati sono di seguito sinteticamente riportati[4]. Essi riguardano i diversi

[4] Per una descrizione dettagliata dei risultati, si rimanda al report di ricerca (Rizzo, 2022) disponibile in formato open access sul sito dell'editore https://series.francoangeli.it/index.php/oa/cata-

ambiti indagati in base agli obiettivi del progetto e vanno letti in un'ottica integrata e multidimensionale al fine di orientare la *governance* delle SMIM per una gestione realmente inclusiva.

### 5.1 *Livello di inclusività delle SMIM*

Da un punto di vista strettamente quantitativo, i corsi ad indirizzo musicale sono meno inclusivi rispetto al resto della scuola in quanto sono mediamente meno frequentati degli allievi con disabilità (2,5% SMIM *vs* 4,7% resto della scuola) e con DSA (4,5% SMIM *vs* 5,8% resto della scuola). Tra le cause, vi è la difficoltà di superare la prova orientativo-attitudinale e una didattica considerata dalla famiglie "troppo difficile" (Chiaro, 2022).

### 5.2 *Elaborazione di una prova orientativo-attitudinale inclusiva*

La ricerca ha sia sviluppato sul piano pedagogico e normativo l'opportunità di mettere a punto nelle SMIM una prova orientativo-attitudinale a carattere inclusivo, sia definito un modello di prova inclusiva volta a consentire anche agli allievi con disabilità di far emergere a propria attitudine musicale (Croppo *et al.*, 2022). La prova è stata organizzata come un compito di realtà basato su "situazioni-problema" a carattere musicale che siano: *aperte* (ammettono molteplici soluzioni), *sfidanti* (motivano la partecipazione e l'impegno) e *sostenibili* (possono essere affrontate con le risorse di cui gli allievi dispongono) (Trinchero, 2017).

### 5.3 *Definizione dei criteri per una valutazione inclusiva dell'Esame di Stato*

Nell'ottica dell'*inclusive assesment* (Corsini, 2022), sono state messe a punto indicazioni specifiche per costruire una valutazione "educativa" della prova pratica di strumento prevista durante l'esame di Stato del primo ciclo di istruzione. Tra i risultati, vi sono quindi anche serie di criteri che, per quanto non prescrittivi, possono essere condivisi nel Consiglio di Classe per inserire a pieno titolo la valutazione della prova di strumento nell'ambito dell'esame (Bonaldo *et al.*, 2022).

### 5.4 *Individuazione di modalità di osservazione inclusiva degli allievi iscritti alle SMIM*

Per facilitare il processo di osservazione e di ascolto delle necessità formative degli allievi, al fine di organizzare percorsi didattici individualizzati/personalizzati, sono stati individuati i principi guida dell'insegnamento strumentale

log/book/771. Sul sito sono disponibili anche tutti i materiali didattico-valutativi prodotti dalla ricerca.

inclusivo e sono state descritte una serie di proposte organizzative e didattiche finalizzate alla gestione del processo di osservazione (Lietti, 2022).

### 5.5 *Descrizione dei criteri e delle modalità di gestione di ensemble strumentali inclusivi*

Le modalità di gestione inclusiva del gruppo strumentale sono state descritte in un quadro di estrema attenzione alla dimensione empatica e relazionale dell'esperienza musicale (De Angelis, Greganti, 2022), proponendo un adattamento dei percorsi musicali inclusivi scrivibili a quelli propri del Metodo Esagramma (Vergani, 2022). Al fine di costruire una relazione autentica tra allievi e l'insegnante, è stata rivolta una particolare attenzione nel descrivere sia l'importanza di sviluppare la consapevolezza corporea e l'immaginazione attiva degli allievi con disabilità o con DSA sia apposite metodologie di intervento utili in tal senso.

### 5.6 *Definizione di criteri per l'arrangiamento di partiture da proporre ad orchestre inclusive*

Con riferimento all'esperienza di Esagramma, sono stati sviluppati una serie di elementi operativi per l'arrangiamento delle partiture per consentire anche ad allievi con disabilità cognitive e motorie di partecipare da protagonisti all'esecuzione di un brano di musica di insieme, portando un contributo sostanziale alla resa sonora complessiva e mettendo in gioco competenze musicali, espressive, interpretative e dialogiche sempre più raffinate (Rubino, 2022).

### 5.7 *Raccolta delle buone pratiche di progettazione elaborate dai componenti del focus group*

La raccolta e la valorizzazione della didattica inclusiva già attiva nelle SMIM si è avvalsa di una "Scheda progettuale" appositamente costruita in coerenza con il Quadro didattico del portale INDIRE, *Musica a Scuola* (Pilotti, 2022).

### 5.8 *Progettazione di materiali didattici utili per promuovere la collaborazione tra docenti di strumento e docenti di musica delle SMIM*

Per supportare sia lo sviluppo di una "*competenza fonologica*"[5] utile alla lettura ritmica e all'esecuzione strumentale, sia la collaborazione tra insegnanti di strumento e insegnanti di Musica[6], è stata predisposta un'Unità di Appren-

[5] Intesa come la capacità di stare nel flusso musicale, riconoscendo nel contempo l'articolazione di singole *unità fonologiche*, ciascuna delle quali ha una sua propria forma e carattere, ed è dunque anche una *unità di senso.*

[6] Tale difficoltà di collaborazione è emersa come una criticità nel corso dei *focus group*.

dimento (UdA) che si propone quale esempio di possibile *trait d'union* tra l'attività didattica della mattina, durante la disciplina "Musica", e quella del pomeriggio, tipica delle lezioni di strumento (Ferrari, 2022).

## 6. Osservazioni conclusive e prospettive di ricerca

Le SMIM costituiscono un patrimonio importantissimo del sistema educativo italiano e la loro diffusione rappresenta una realtà significativa "per la diffusione della musica nel sistema scolastico e per il potenziamento del livello di inclusività del curricolo, promuovendo la partecipazione autentica di tutti gli allievi e creando quelle condizioni di benessere necessarie per la costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza alla comunità" (Rizzo, 2022, p. 32).

Nelle SMIM, per gli allievi con disabilità e con DSA, la partecipazione ad attività di esecuzione strumentale (individuale e di insieme), potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica proposta a scuola, sviluppando potenzialità, motivazione e competenze e creando contesti di sviluppo della cittadinanza e del benessere personale e sociale.

Nonostante la presenza di numerose SMIM inclusive e propositive, la ricerca ha, per un verso, messo in luce numerose criticità che impediscono agli allievi con bisogni educativi speciali l'accesso ai corsi di strumento e la partecipazione ad opportunità formative di qualità, per l'altro offerto un contributo in termini di indicazioni/linee guida per rendere inclusivo l'insegnamento dello strumento musicale. A tal proposito, le scuole hanno espresso la necessità di una formazione che consenta ai docenti l'acquisizione di competenze specifiche in una prospettiva di continuo miglioramento dei processi di istruzione.

In tale direzione è opportuno che, all'interno di un rapporto autentico di scambio tra scuola e università, le criticità emerse siano "contrastate in un'ottica sistemica e collaborativa in termini di ricerca di primo livello, di decisione politica e di coinvolgimento attivo dei dirigenti scolastici, degli insegnanti, delle famiglie e degli allievi stessi" (ivi, p. 33).

Con questo proposito, i risultati del progetto e le proposte didattiche che sono state elaborate possono costituire una base per la formazione dei docenti e per successivi progetti di ricerca volti a un miglioramento continuo e progressivo dell'impiego inclusivo della musica a scuola.

## Riferimenti bibliografici


Aquario, D. (2015), Valutare senza escludere. *Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva.* Parma: Junior-Spaggiari.

Bonaldo, A., Maio, M., Nicelli, M.L., Sebastiani, F., Serrecchia, A., van der Poel, A.M., Rizzo, A.L. (2022), I criteri per la valutazione dell'esame di Stato. Una proposta per i corsi a indirizzo musicale nell'ambito della dialettica didattica-valutazione. In A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 193-199). Milano: FrancoAngeli.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L., (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L., (2019), The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, p. 445-462.

Chiaro, M. (2022), Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa. In A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 112-141). Milano: FrancoAngeli.

Corsini, C. (2022), Per una valutazione inclusiva. In A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 80-90). Milano: FrancoAngeli.

Croppo, M., Ferrari, F., Rizzo, A. (2022), L'organizzazione inclusiva della prova orientativo-attitudinale nelle SMIM: aspetti metodologico-didattici e materiali di lavoro. In A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 169-192). Milano: FrancoAngeli.

Darrow, A.A. (2016), The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, *30*, 41-44.

De Angelis, B., Greganti, P. (2022), Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 60-79). Milano: FrancoAngeli.

DM 201/1999, *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9.*

Ferrari, F. (2022), Il piacere della pronuncia musicale. UdA per la prima classe dei corsi a indirizzo. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 274-278). Milano: FrancoAngeli.

Ferreri L., & Verga L. (2016), Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, *34*(2), December 2016, 167-182.
Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., & Schön, D. (2015), Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills. Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLoS ONE, 10(9):* e0138715. doi:10.1371/journal.pone.0138715.
Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004), Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, *29*(3), 303-318.
Gordon, R.L., Fehd, H., & Mc Candliss, B.D. (2015), *Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis*, «Front. Psychol», *6*, 1777.
Hallam, S., & Council, M.E. (2015), *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people.* International Music Education Research Centre (iMerc).
Hockings, C. (2010), *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research.* New York: Higher Education Academy.
Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010), Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*(5), 354-364.
Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010), *Music training for the development of auditory skills*. *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, 2010, 599–605.
Legge 3 Maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico art.11 comma 9.*
Lietti, M.T. (2022), Ascolto-osservazione-relazione. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 208-222). Milano: FrancoAngeli.
Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
Patel, A.D. (2010), *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
Pilotti, F. (2022), Le buone pratiche inclusive delle Scuole secondarie di I grado a Indirizzo Musicale. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 153-165). Milano: FrancoAngeli.
Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007), Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, *54*(4), 615-628.
Rizzo, A.L. (2014), Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno. In F. Ferrari, G. Santini. *Musiche inclusive* (pp. 49-83). Roma: UniversItalia.

Rizzo, A.L. (2018), Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari, T. Visioli (a cura di). *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola* (pp. 173-220). Roma: Universitalia.

Rizzo, A.L. (2021), L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp.1269-1278). Bari: PensaMultimedia.

Rizzo, A.L. (2022) (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi.* Milano: FrancoAngeli.

Rizzo, A.L., Chiaro, M., Corsini, C., Sapuppo, F. (2020), Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V. 8, N. 2, pp. 158-168.

Rizzo, A.L., & Croppo, M. (2021), La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES* (2), 211-221.

Rizzo, A.L., & De Angelis, B. (2019), La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In Giuseppe Elia, Simonetta Polenghi, Valeria Rossini (a cura di). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Bari: Pensa Multimedia.

Rizzo, A.L., & Lietti, M.T. (a cura di), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio.* Milano: Rugginenti.

Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2022), The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and its topicality to promote school inclusion. In In P. Lucisano, A. Marzano (eds.). *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 448-460). Bari: Pensa Multimedia.

Rolka, E.J., & Silverman, M.J. (2015), A systematic review of music and dyslexia. *The Arts in Psychotherapy*, *46*, 24-32.

Rubino, G. (2022), La classe è una musica che incanta. Orientamenti pedagogici e strategie didattiche per l'utilizzo e la predisposizione delle partiture del gruppo musicale inclusivo nelle SMIM. In A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 241-273). Milano: FrancoAngeli

Sapuppo, F. (2022), L'approfondimento qualitativo della ricerca: potenzialità e criticità emerse nel focus group. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 142-152). Milano: FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Trinchero, R. (2017), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.

Unesco (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
Unesco-Kaces (2010), *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
Vaughn, K. (2000), Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, *34*(3/4), 149-166.
Vergani, F. (2022), La cura del gruppo per una didattica musicale inclusiva. In A.L. Rizzo (a cura di). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 223-240). Milano: FrancoAngeli.

## Pubblicazioni della ricerca

Rizzo, A.L. (2022) (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi.* Milano: FrancoAngeli. O*pen acces* disponibile all'indirizzo https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/771
Rizzo, A. (2022), Una ricerca nazionale su insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: storia, metodologia e risultati. In A.L.Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 17-37). Milano: FrancoAngeli.
Rizzo, A., & Croppo, M. (2021), La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva. *Educational Reflective Practices* (2), 211-221. [10.3280/erp2-Special-2021oa12951].
Rizzo, A. (2021), L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp.1269-1278). Bari: PensaMultimedia.
Rizzo, A.L., Chiaro, M., Corsini, C., De Angelis, B., Sapuppo, F., Spadolini, A., et al. (2021), Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale. In *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021* (pp.450-464). Bari: Pensa Multimedia.
Rizzo, A.L. Chiaro, M., Corsini, C., Sapuppo, F. (2020), Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V. 8, N. 2, 158-168.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Rizzo, A.L. (2022), *Sviluppare i prerequisiti di lettura e scrittura attraverso il gioco musicale*. Relazione presentata al seminario "Musica per tutti" Modelli per una didattica musicale inlcusiva", organizzato dal Dipartimento di Didattica del Conservatorio di Musica "Canepa" di Sassari, 02 aprile. http://www.conservatorio.sassari.it/. Ultimo accesso 04 aprile 2022.

Rizzo, A.L. (2022), *Introduzione ai lavori*. Relazione presentata al convegno "Strumento musicale e inclusione scolastica", 25 febbraio. http://www.usrfvg.gov.it/it. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L. , Lietti, M.T., Rubino G., Spadolini, A. Vergani, F. (2021), *La musica come gioco inclusivo: alcuni risultati della ricerca nazionale 'Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica'.* Relazione presentata al convegno "Didattica E Inclusione Scolastica – Inklusion Im Bildungsbereich", 23 ottobre. http://www.unibz.it/it. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L., Traversetti, M. (2021), *The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and its topicalityto promote school inclusion*. Relazione presentata al Convegno internazionale della SIRD "Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle", 26 novembre. www.sird.it. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L. (2021), *The value of music for the improvement of educational systems: towards a more equitable and inclusive school*. Relazione presentata al "IV Forum internazionale del Gran Sasso – Allargare gli orizzonti della carità per una nuova progettualità sociale", 01 ottobre. www.unite.it/. Ultimo accesso 20 marzo 2022.

Rizzo, A.L. (2021), *Inclusive Teaching of a Musical Instrument for Students with Special Educational Needs*. Relazione presentata all*'European Conference on Educational Research (ECER),* 08 settembre 2021. https://eera-ecer.de/. Ultimo accesso 20 marzo 2022.

Rizzo, A.L. (2021), *L'insegnamento dello strumento musicale nelle SMIM: un'opportunità per promuovere l'inclusione scolastica. Relazione tenuta alla* "Settimana nazionale della Musica 2021", 25 maggio. *https://lamusicaunisce.indire.it/archivio-webinar/.* Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L., Chiaro, M., Corsini, C., De Angelis, B., Sapuppo, F., Spadolini, A., Traversetti, M. (2021), *Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale.* Relazione presentata al X Congresso nazionale SIRD, "Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione", 8-10 aprile. https://www.sird.it/. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L., Corsini, C. (2021), *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano.* Relazione presentata al Congresso nazionale Siped "La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive", 14-16 gennaio. https://www.siped.it/. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

Rizzo, A.L. (2020), *Effective music pedagogy: a way to facilitate inclusive education.* Relazione al Convegno Internazionale "Paideia 2020 Music and Knowledge", 04 dicembre 2020. https://www.farulli100.com. Ultimo accesso 20 marzo 2022.

Rizzo, A.L., Corsini, C., Sapuppo, F., Chiaro, M., Traversetti, M., Spadolini, A., Pilotti, F. (2020), *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado.* Relazione presentata al VI Convegno nazionale "Didattica e inclusione scolastica. Non uno di meno", 21-30 novembre 2020. https://www.unibz.it/. Ultimo accesso 31 marzo 2022.

# 13.
# In principio erat scriptum?

Marco Svolacchia

Un luogo comune molto diffuso, con ampie ricadute negative sull'insegnamento in generale e su quello delle lingue straniere in particolare, è che la lingua parlata sia una versione di lingua inferiore a quella scritta. Contemporaneamente – e contraddittoriamente, ma i pregiudizi, in quanto sostanzialmente impliciti, non sembrano curarsi troppo della coerenza – nella *communis opinio* la lingua scritta sarebbe semplicemente la lingua parlata messa per iscritto, altro mito altrettanto dannoso.

## 1. La lingua parlata è una brutta copia della lingua scritta?

L'idea di base è che la lingua parlata sarebbe sgrammaticata, incoerente, difettosa, illogica, ecc. La tesi è indifendibile per almeno due ragioni.

1. Tutte le lingue letterarie attestate sono state parlate, nelle diverse forme assunte nel tempo, per decine di migliaia di anni prima che venissero scritte: com'è possibile che delle forme linguistiche presuntamente grossolane abbiano dato origine, appena grafizzate, a lingue così "logiche", "grammaticali", "coerenti", ecc.?
2. Se quella parlata e quella scritta fossero veramente lingue diverse, dovrebbero avere grammatiche diverse; tuttavia, all'osservazione non si riscontra nessuna differenza significativa tra le loro regole grammaticali.

C'è allora da chiedersi come origini questo mito linguistico. La risposta diventa evidente quando si esaminano le differenze tra le due varietà di lingua, sia in relazione alla situazione comunicativa sia al *medium*. Come esplicitato in Halliday (1985), il parlato è un *processo*: avviene in tempo reale, con programmazione limitata, dovuta ai limiti della memoria a breve termine, e non è revisionabile (per correggere si può aggiungere, non cancellare); lo scritto è un *prodotto*: vediamo solo il risultato della programmazione, elaborazione e revisione, molto maggiori che nel parlato, le quali, se ben eseguite, producono un testo molto elaborato, rifinito e senza ridondanze; la revisione permette non solo di aggiungere ma anche di cancellare. Il risultato di queste differenze esecutive – non linguistiche – è l'illusione cognitiva della superiorità dello scritto sul parlato.

Un altro fatto che può aver contribuito alla nascita di questo pregiudizio è la *diglossia*, un tipo di repertorio che comporta la presenza, in una stessa comu-

nità linguistica, di due lingue diverse, di cui una è utilizzata fondamentalmente nella scrittura, l'altra nel parlato. Si ricordi che l'Italia è stata una comunità diglossica per molti secoli: prima, durante tutto il Medioevo e oltre, col latino come lingua alta; poi, dopo l'unificazione d'Italia, per diversi decenni col toscano, lingua madre di pochissimi.[1] Dato che 'lingua bassa' in una comunità diglossica significa sostanzialmente 'lingua parlata', questo deve aver contribuito alla formazione di un atteggiamento sfavorevole verso il parlato, veicolato prima dai 'volgari', poi dai 'dialetti', varietà linguistiche di basso prestigio.

La conclusione è che le differenze tra parlato e scritto non sono dovute a una superiorità intrinseca dello scritto, cioè a una differenza di competenza/grammatica, ma a differenze di esecuzione; a seconda dei casi, può essere più vantaggioso l'orale o lo scritto.

## 2. La lingua scritta è la lingua parlata messa per iscritto?

Verificato che la lingua parlata non è inferiore alla lingua scritta, bisogna prendere in considerazione il secondo pregiudizio: 'la lingua scritta è la lingua parlata messa per iscritto'. Questo assunto ha conseguenze molto importanti per l'insegnamento della lingua scritta, sia nel senso di alfabetizzazione primaria sia nel senso di composizione scritta. La ragione è che, modalità a parte, se si assume che lingua scritta e parlata siano le stesse, ne deriva che la lingua scritta non dovrebbe essere oggetto di insegnamento specifico, a parte l'alfabetizzazione: una volta appreso come scrivere i suoni della propria lingua, cioè i *fonemi*, il resto verrà da sé.

### 2.1 *Parlato e scritto*

In realtà, ci sono molte ragioni per affermare che parlato e scritto siano due forme di lingua molto diverse. Da un punto di vista astratto, si possono considerare alla pari, insieme ad altri sistemi di significazione. Si tratterebbe solo

[1] In realtà, prima dell'adozione del toscano come lingua nazionale dopo l'Unità, il toscano era già da qualche secolo 'il volgare', il più prestigioso tra i dialetti italiani, utilizzato come lingua degli italiani in tutti quei settori in cui il volgare andava sostituendo progressivamente il latino. *De facto* vigeva una triglossia 'latino, toscano e dialetto locale', ovviamente limitata ai pochissimi italiani colti e non toscani. Per questi (e, progressivamente, per i romani a partire dal Cinquecento), se colti, si aveva invece qualcosa di molto prossimo alla diglossia. Il toscano adottato dagli italiani non toscoromani era però solo una lingua scritta, con pochissime eccezioni, che doveva essere pronunciato in modo differente a seconda delle aree geografiche: 'Fuori di Roma e fuori della Toscana, al sistema linguistico italiano si faceva ricorso solo negli scritti e solo nelle occasioni più solenni' (De Mauro, 2017: 44). Basti pensare al lombardo Manzoni, che per l'ultima versione de *I Promessi Sposi*, scritta nella lingua parlata a Firenze nella prima metà del 19° secolo, utilizzò degli informanti fiorentini per controllarne l'affidabilità (Motolese, 2002: 141; Sobrero e Miglietta, 2006: §6.3). Manzoni nel 1806 scriveva: 'Lo stato dell'Italia divisa in frammenti, la pigrizia e l'ignoranza quasi generale hanno posta tanta distanza tra la lingua parlata e la scritta, che questa può dirsi quasi lingua morta' (Palermo, 2015: 185).

di diverse modalità fisiche di espressione dei segni linguistici: onde sonore, segni impressi su di una superficie o gesti del corpo, ecc. Tuttavia, dal punto di vista biologico-cognitivo la situazione è molto diversa: per la nostra specie il parlato è 'IL' modo di espressione del significante, come il confronto tra le due modalità mostra (Liberman, 1988):

*Il parlato, ma non lo scritto, è universale*

Non si conoscono comunità umane che non parlino, mentre ancora oggi alcuni popoli non utilizzano la scrittura. Questo è tanto più vero se si considera la situazione di solo un secolo fa, quando la gran parte della popolazione mondiale non era alfabetizzata.

*Filogeneticamente, il parlato precede di gran lunga lo scritto*

*Da quando parla l'uomo?* Sebbene nessuno sia – né, probabilmente, sarà mai – in grado di rispondere a questa domanda con certezza, si può dare la seguente risposta su base deduttiva: almeno da quando esiste l'*Homo Sapiens Moderno*, quindi da almeno 75-100.000 anni (secondo una stima ricorrente ma niente affatto unanime: alcune stime arrivano fino a 200.000 anni fa).[2] La ragione è che dalla comparsa di questa nuova specie umana il cervello non si è evoluto significativamente: un neonato di 75.000 anni fa sarebbe presumibilmente in grado di imparare perfettamente qualsiasi lingua contemporanea. Tutto ciò senza considerare le lingue delle specie precedenti – da cui la nostra deve avere ereditato alcuni meccanismi mentali – che è probabile fossero anch'esse foniche, almeno in parte. *Da quando scrive l'uomo?* Da non più di 5.300 anni, come le più antiche testimonianze di scritture mesopotamiche attestano.[3]

[2] La questione dell'età a cui attribuire la comparsa di *Homo Sapiens Moderno* è tutt'altro che risolta, nonostante il progresso negli studi archeologici e genetici. Le divergenze non derivano tanto dalla difficoltà di datare i ritrovamenti quanto da un problema intrinseco: quali sono i caratteri 'anatomicamente moderni'? I ritrovamenti mostrano una notevole gradualità tra forme arcaiche e moderne; inoltre non è chiaro se si tratti solo di differenze intraspecifiche, come nella popolazione umana attuale. Inoltre, è da notare che il fatto che un antenato umano mostri un'anatomia moderna rivela poco riguardo alle sue capacità cognitive, che possono essere dedotte solo indirettamente, p.e. attraverso manufatti. D'altra parte, legare la presenza del linguaggio alla comparsa di *Homo Sapiens Moderno* è sostanzialmente tautologico, in quanto la facoltà del linguaggio sarebbe il tratto definitorio di 'uomo moderno', in quanto potrebbe essere il risultato dell'ultima mutazione significativa che ha caratterizzato la nostra specie nel suo complesso: qualsiasi individuo in giovane età e senza gravi menomazioni congenite e di qualunque gruppo etnico è in grado di apprendere perfettamente qualsiasi lingua umana, a differenze di tutte le altre specie viventi – e, molto probabilmente, anche di tutte quelle estinte. Questo porta a dedurre che il termine *ante quem* dell'evoluzione della facoltà del linguaggio sia di c. 60,000-50.000 anni, quando presumibilmente la nostra specie uscì dall'Africa e cominciò a colonizzare il resto della Terra. Il termine *post quem*, invece, è ancora oggetto di speculazione. Tuttavia, l'ipotesi più accreditata al momento – su base archeologica e, soprattutto, genetica – è che la nostra specie sia nata nell'Africa sub-sahariana meno di 150.000 anni fa (Tattersall, 2009; Parrington, 2015: 175; Ayala-Cela-Conde, 2017: 427; Larsen, 2010: 6).

[3] La questione è più controversa rispetto alla vulgata. Anche la scrittura *egiziana,* più o meno coeva a quella sumerica, è un buon candidato al primato, o quella *danubiana*, che precede le altre due di molti secoli, ammesso che i segni geometrici ritrovati su vari oggetti siano effettivamente proto-scrittura (un'utile sintesi di questi problemi è Haarmann, 2002). Un altro problema non banale è definire

La stima, però, è più teorica che reale, in quanto le prime forme di scrittura erano più dei promemoria per usi specifici che veri e propri sistemi di scrittura. Inoltre, i tipi antichi di scrittura richiedevano un tale livello di specializzazione che solo pochissimi erano in grado di farne uso. Infine, solo pochissime culture antiche utilizzavano la scrittura. Ciò significa che, nonostante la sua enorme importanza nelle società contemporanee, la scrittura ha giocato un ruolo trascurabile nella storia della nostra specie.

*Ontologicamente, il parlato precede lo scritto (se appreso)*

Nelle società grafizzate un bambino apprende sempre prima il parlato dello scritto. Può darsi il caso che impari il parlato ma non lo scritto, ma non viceversa. Questa possibilità non sembra esistere in linea di principio, dato che lo scritto è secondario rispetto al parlato, nel senso che codifica i suoni linguistici, particolarmente nei sistemi fonografici.

*Esistono meccanismi anatomici specializzati solo per il parlato*

La fonicità del linguaggio è impressa nel nostro corpo e nella nostra mente. Il cosiddetto 'apparato fonatorio' consiste in una sovrapposizione funzionale su organi con altre funzioni: ad esempio, la laringe, l'organo primario della fonazione umana, ha la funzione primaria di protezione delle vie respiratorie, ma si è evoluta per migliorare la propria efficienza articolatoria, a spese della funzionalità respiratoria e della protezione dei polmoni. Il cervello umano si è espanso in modo abnorme, assorbendo energia a spese degli altri organi del corpo: regna un buon accordo sul fatto che una parte in questa evoluzione l'abbia giocata lo sviluppo del linguaggio, tra cui quello dei meccanismi cerebrali che rendono possibile la (de)codifica dei suoni, in tutti i loro aspetti e con l'efficienza che conosciamo, e la memorizzazione della forma fonetica del lessico. Niente di tutto ciò esiste per lo scritto.

*Il parlato viene acquisito, lo scritto appreso*

Il parlato è una potenzialità innata che deve essere stimolata per attuarsi: nessun bambino può imparare a parlare se non viene esposto a qualche forma di lingua; tuttavia, l'apprendimento procede in modo spontaneo, senza insegnamento esplicito. Questo deriva dalle sue caratteristiche fondamentali: parte eredità *biologica*, solo *Homo Sapiens* può apprendere una lingua umana, parte eredità *culturale*, le specifiche lingue vengono tramandate di generazione in generazione e la lingua che un bambino impara dipende dall'ambiente in cui cresce. Lo scritto deve essere invece appreso attraverso un insegnamento esplicito.

in che cosa consista una scrittura 'pienamente sviluppata' rispetto a una 'proto-scrittura' o perfino a una 'pre-scrittura', un sistema meramente mnemonico, senza contenuto linguistico: informativo ma non *leggibile*. Tuttavia, questi problemi sono ininfluenti riguardo alla generalizzazione sul rapporto temporale tra lingua e scrittura.

*Le variazioni dello scritto sono molto più profonde rispetto al parlato*

*Le differenze fonologiche tra le diverse lingue del mondo sono largamente circoscritte*: tutte utilizzano lo stesso "materiale" – apparato fonatorio, onde sonore, ecc. – e la stessa forma: tutte le lingue hanno un inventario di pochi fonemi a cui attingono per dare voce a tutte le parole del lessico, che vengono organizzati in sillabe secondo principi universali e parametri specifici, che vengono organizzate in unità ritmiche sempre maggiori, che a loro volta ricevono un'intonazione. Esistono delle differenze – inventario dei fonemi, sillabe possibili, configurazioni ritmiche e intonative – ma limitate.

*Le differenze tra i sistemi di scrittura sono invece enormi*. Varia moltissimo l'aspetto materiale: su che cosa si scrive, con che cosa si scrive, con quali segni – essendo lo scritto un prodotto artificiale, si può creare qualsiasi sistema di segni, senza restrizioni. Variano anche molto le unità linguistiche rappresentate dalla scrittura: parole, sillabe, parti di sillaba, fonemi. La tabella seguente è una tipologia orientativa dei principali sistemi di scrittura, con alcuni esempi rappresentativi.[4]

| SEMASIOGRAFIE | |
|---|---|
| *pittografie* | *ideografie* |
| proto-cuneiforme<br>proto-cinese,<br>egiziano geroglifico | cuneiforme<br>cinese<br>egiziano demotico |

Una *semasiografia* è un sistema di scrittura in cui un carattere rimanda al significato di una parola (i numeri arabi, p.e., sono semasiografie: non codificano il suono delle parole numerali, ma il loro significato; infatti, si leggono diversamente a seconda della lingua utilizzata). La differenza tra pittografie e ideografie è secondaria: nelle pittografie il segno è iconico (= imita l'elemento che significa), nelle ideografie il legame (originario) tra segno ed elemento significato è assente o opaco.

[4] La tassonomia dei sistemi di scrittura varia moltissimo tra gli studiosi; per una discussione dei problemi inerenti alla formulazione di una tassonomia dei sistemi di scrittura v. Rogers (2005).

| FONOGRAFIE | | |
|---|---|---|
| *sillabari*[5] | *"alfabeti" consonantici* | *alfabeti* |
| lineare B<br>etiopico<br>cherokee | ebraico<br>arabo | greco<br>latino |

Una *fonografia* è un sistema di scrittura in cui i caratteri stanno per i suoni di una parola, senza alcun riferimento al loro significato, cioè scindono significante e significato. Nei sillabari un carattere codifica di regola una sillaba (spesso, una sillaba semplice: Consonante-Vocale); negli alfabeti, un fonema; i cosiddetti 'alfabeti consonantici' paradossalmente non sono veri alfabeti, ma scritture semi-sillabiche, in cui la vocale di una sillaba semplice (i.e., CV) viene sottintesa.

La trattazione schematica precedente nasconde la complessità degli esperimenti scrittori che le diverse civiltà hanno attuato per arrivare a una codificazione soddisfacente della lingua. In realtà, nessun sistema di scrittura semasiografico puro può codificare una lingua, nemmeno una come il cinese, che ha solo parole invariabili. Tutti i sistemi semasiografici hanno sviluppato delle espansioni, diventando ben presto delle scritture 'fono-logografiche', ma senza abbandonare il riferimento al significato; nei sistemi fonografici, invece, il riferimento al significante è assoluto, ottenendo una drastica semplificazione della scrittura.

### 2.2 *Alfabetizzazione*

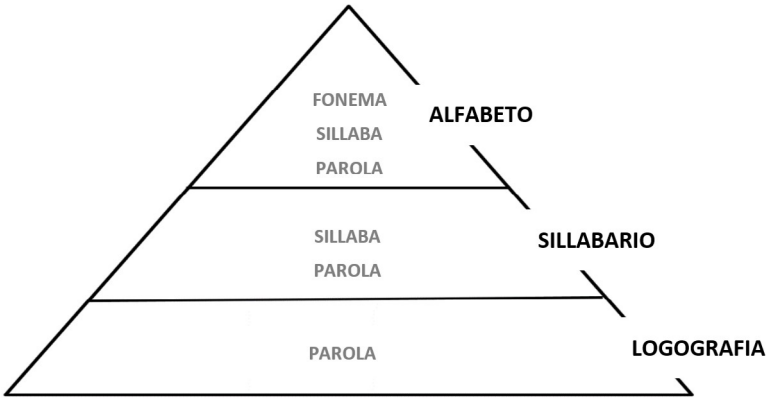
Lo studio dell'apprendimento di un sistema di scrittura – o "alfabetizzazione", come viene spesso chiamato impropriamente anche quando si tratta di altri sistemi di scrittura – è rivelatore delle grandi differenze che sussistono tra parlato e scritto. Nella *communis opinio* si ritiene che gli alfabeti siano il sistema di scrittura di gran lunga più semplice. Questo è senz'altro vero nel senso di 'formato da pochi elementi'. I sistemi alfabetici, specie quelli relativamente trasparenti come quello italiano, comportano scarso impiego della memoria di archivio; si tratta di imparare l'utilizzo di una trentina di segni, tra lettere, combinazioni di lettere e diacritici. I sillabari comportano l'apprendimento di molte decine di segni; le logografie richiedono l'apprendimento di molte centinaia di segni. È invece falso che gli alfabeti siano il sistema 'più facile da ap-

[5] In realtà, nessun sistema sillabico antico è letteralmente tale; si dovrebbe parlare di sistemi 'semi-sillabici' in quanto ogni segno codifica *una parte* della sillaba: tipicamente *sillabe semplici* (C)V, come nel Lineare B del miceneo e negli alfabeti consonantici semitici, oppure una *mora,* (C)V- o -C, come nella maggior parte delle fonografie del cuneiforme mesopotamico, sebbene ricorrano anche segni pienamente sillabici.

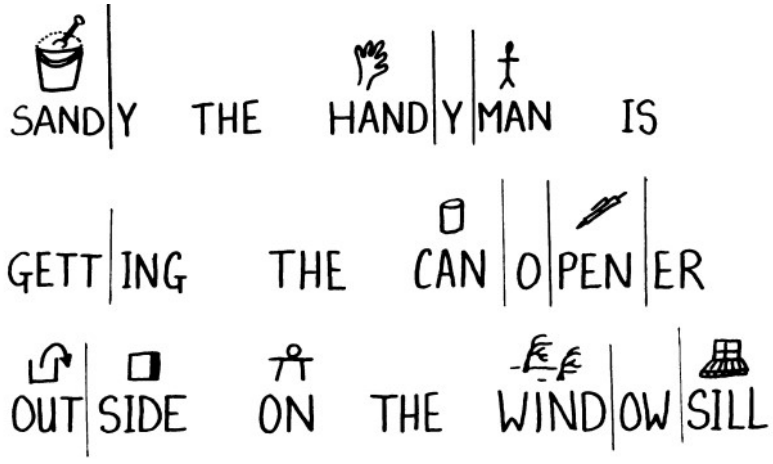
prendere': a livello di consapevolezza linguistica richiesta, l'impegno è inverso: è molto facile per un bambino capire l'uso di un logogramma, meno di un sillabogramma (perché astratto: non significa nulla), ancora meno capire per quale elemento linguistico stia una lettera (o combinazione di lettere nei poligrammi), perché un fonema, oltre a non avere un significato, non è neanche pronunciabile in isolamento, a meno che non sia vocalico. Pertanto, le scritture alfabetiche comportano il maggior grado di astrazione linguistica. Non può essere un caso che, mentre nella storia dell'umanità sono stati inventati numerosi sistemi logografici e sillabici, molti dei quali completamente indipendenti gli uni dagli altri, l'invenzione dell'alfabeto è *unica*; inoltre, l'invenzione greca è stata tutt'altro che lineare: non è avvenuta di punto in bianco, ma alla fine di una lunga trafila, la maggior parte della quale avvenuta altrove, in Medio Oriente.

Un'altra evidenza a favore della difficoltà di apprendimento dei sistemi alfabetici proviene dalla singolare esperienza di Sequoyah, il cherokee che inventò nel 1821 il sillabario che fu adottato dalla Nazione Cherokee. Sebbene avesse familiarità col concetto di scrittura, non imparò mai il sistema inglese; era però molto interessato alla scrittura e pare avesse sviluppato l'ossessione di donare un sistema di scrittura ai suoi connazionali. Sulle prime lavorò a un sistema logografico, sebbene non fosse mai stato esposto a questo sistema; dopo un intenso anno di lavoro e aver creato, a quanto pare, un migliaio di segni, cominciò a sentirsi frustrato e si risolse a creare un sillabario, anche qui senza alcuna influenza esterna, che ammontò alla fine a 85 segni e venne pubblicato nel 1928 da Samuel A. Worcester, un missionario protestante, con la denominazione impropria di 'Cherokee Alphabet' (apud Cushman, 2010: 626; per la sua analisi linguistica si rimanda a Rogers, 2005: §13). Si noti che non arrivò mai a sviluppare un sistema alfabetico, sebbene fosse paradossalmente l'unico sistema di scrittura a cui fosse stato esposto – come dimostra la forma dei caratteri del suo sistema, palesemente ispirata all'alfabeto latino.

Le conclusioni riguardo alle differenze di apprendimento tra i vari sistemi di scrittura possono essere schematizzate attraverso la 'piramide della consapevolezza linguistica' (più si va in alto, maggiore consapevolezza linguistica è richiesta):




Sulla base di queste considerazioni, gli psicologi americani Gleitman e Rozin proposero negli anni Sessanta un metodo di alfabetizzazione molto diverso da quello tradizionale. Si basava sulla correlazione tra evoluzione dei sistemi di scrittura ed evoluzione cognitiva del bambino, facendogli ripercorrere le stesse tappe evolutive nell'apprendimento della scrittura. I materiali da loro utilizzati nel loro programma educativo svolto nelle scuole di Philadelphia, particolarmente falcidiate all'epoca da difficoltà di apprendimento della letto-scrittura, consistono fondamentalmente in un sillabario ricavato da parole monosillabiche, numerosissime in inglese. Bisogna tenere presente che l'ortografia dell'inglese è un sistema alfabetico estremamente opaco; pertanto, il sillabario era inteso come sistema ponte per arrivare all'ortografia inglese. Un esempio è il seguente, in cui la frase è *Sandy the handyman is getting the can opener outside on the windowsill* 'Sandy, il factotum, sta prendendo l'apriscatole sul davanzale' (Gleitman & Rozin, 1973: 471):



L'intuizione di Gleitman e Rosin trova conferma in alcuni studi sulla scrittura spontanea, un settore interessante per capire attraverso quali tappe proceda l'apprendimento della letto-scrittura da parte dei bambini. Con 'scrittura spontanea' si intendono quei tentativi di imitazione della scrittura basati sulla costruzione di ipotesi su come la scrittura dei "grandi" funzioni e che vengono poi perfezionate via-via che le loro conoscenze aumentano, prima di arrivare alla forma adulta in seguito a insegnamento formale. Sulla base di uno studio di Ferreiro e Teberosky (1985), le tappe dell'apprendimento sarebbero le seguenti:

| LIVELLO | ESEMPI |
|---|---|
| 1. Presillabico | c a x d i l o = rondini; l e e = sole |
| 2. Sillabico | a b r = albero; b l n = balena |
| 3. Sillabico-alfabetico | i s l a = isola; i d o = nido |
| 4. Alfabetico | m a n o; t e l e f n o |

Nella *prima* fase, in effetti 'logografica', la parola è come un logo, sebbene nel segno vengano rispettati i criteri di quantità minima e di varietà delle lettere. Il carattere semasiografico è evidenziato dalla relazione iconica tra segno e referente: la parola 'treno', per la dimensione di ciò che denota, tende a essere scritto con più caratteri di 'formichina', a dispetto della fonologia. Nella *seconda* fase i segni rappresentano le "sillabe"; in realtà, come nel Lineare B, le parole vengono analizzate in sillabe semplici, (C)V; le altre consonanti vengono ignorate. La *terza* fase è intermedia tra quelle sillabica e alfabetica. Nella *quarta* si stabilisce una corrispondenza biunivoca tra fonemi e lettere; la scrittura, pur non necessariamente ortografica, è comprensibile.

Se si compara questo quadro col modo in cui un bambino acquisisce i suoni della propria lingua, il confronto è imbarazzante: diversi studi (v. Eimas, 1984 per una rassegna) hanno evidenziato l'estrema precocità dei bambini nel capire la natura del fonema, processo che comincia a pochi mesi di vita; uno studio (Mampe et al., 2009) ha addirittura portato delle prove a favore del fatto che l'apprendimento di alcuni elementi della lingua materna comincerebbe persino nel periodo intrauterino.

La conclusione generale riguardo al rapporto tra parlato e scritto è che, contrariamente alla *communis opinio*, il parlato è primario rispetto allo scritto dal punto di vista biologico-cognitivo. Di conseguenza, un insegnamento, ad esempio delle lingue straniere, che non tenga conto di questo aspetto fondamentale è innaturale e probabilmente destinato all'insuccesso.

## 2.3 *Lingua parlata e lingua scritta*

Le differenze tra lingua parlata e scritta vanno ben oltre la varietà dei sistemi di scrittura rispetto all'uniformità dei sistemi fonologici. Non basta imparare a parlare per "saper scrivere": scritto e parlato non sono soggetti esattamente alle stesse norme. Anche un parlante molto istruito produce enunciati che 'non suonano bene' se scritti, come nell'esempio seguente:

> *Mah, a me non mi è piaciuto il film; cioè no, non è che non mi è piaciuto proprio, (…) mi aspettavo, che ne so, qualcosa di più interessante; ma comunque.*

Perché non basta imparare a parlare per "saper scrivere"? Vi sono diverse ragioni.

1. La lingua scritta è più normativizzata di quella orale; piccole deviazioni dallo standard che passano inosservate quando si parla sono stigmatizzate quando si scrive:
   *'Mi sembra che Noemi non è (> sia) andata a scuola oggi.'*
   *'Se ero (> fossi) ricco come dici, starei qui?'*
   *'Hai fatto (> presentato) la domanda di assunzione?'*
2. Una parte importante dell'*imparare a scrivere* riguarda l'apprendimento di una nomenclatura specializzata: il progresso nella lettura/scrittura implica l'espansione lessicale, che è il parallelo linguistico dell'apprendimento delle "cose".
3. Scrivere e, in misura minore, leggere implica (de)codificare testi anche molto complessi: si rende necessaria la conoscenza di tecniche di organizzazione delle informazioni di livello molto superiore a quello del parlato. Nella scrittura è facile produrre testi incoerenti, disordinati o non coesi.
4. Lo scritto è debolmente contestuale: la comunicazione non avviene in modo naturale come nella conversazione, in cui è chiaro chi parla a chi, dove e quando. La situazione comunicativa nello scritto è pochissimo specificata. La deissi – il riferimento tramite gesti o pronomi, a elementi presenti nel contesto – è quasi assente.
5. I seguenti tipi di informazione tipici del parlato non hanno un equivalente nello scritto:

*Prosodia* (intonazione, ritmo, pause, intensità)
*Timbro di voce* (età, sesso…)
*Pronuncia fine* (informazione sociolinguistiche)
*Linguaggio non verbale* (gestualità…)

La conseguenza di queste differenze intrinseche rispetto alla lingua parlata – che, non si scordi, è la nostra vera lingua madre – è che scrivere è in una certa misura un'operazione di *traduzione*.

Per illustrare questo aspetto, si consideri la *punteggiatura*. In estrema sintesi,

la punteggiatura è un surrogato dell'intonazione del parlato (Svolacchia, 2007). A livello cognitivo, tuttavia, la punteggiatura è un'operazione molto diversa dall'intonazione. Nessuno sbaglia mai l'intonazione quando parla (non necessariamente quando legge); gli errori di punteggiatura, invece, sono all'ordine del giorno, o i dubbi, anche tra scrittori di professione. Un caso noto è quello di Italo Calvino, uno dei più grandi scrittori e saggisti italiani del Novecento, ma mediocre punteggiatore, come il passo seguente mostra (Calvino, 1980: 308), in cui entrambe le virgole sono palesemente errate:

> *Ora io credo che nell'uno come nell'altro caso,*[1] *la somma di due linguaggi che non sono interamente veri,*[2] *non riesce a costituire un linguaggio vero.*

La manifestazione più eclatante della divergenza tra lingua parlata e scritta è la diglossia. Tuttavia, nemmeno nelle altre comunità linguistiche si può parlare come si scrive e non si può scrivere come si parla. Da qui nasce l'esigenza che la scuola insegni sistematicamente la lingua scritta – non solo l'alfabetizzazione primaria – invece di relegarla a una sorta di 'fai da te', come traspare dalle parole di Don Milani, purtroppo ancora attuali (Scuola di Barbiana, 1967: 124-125):

> *C'è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere. Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. [...] Non glie-l'avete mai insegnato, non credete nemmeno che si possa insegnare, non accettate regole oggettive dell'arte. [...] L'arte dello scrivere s'insegna come ogni altr'arte.*

### 2.4 *Conseguenze del prestigio della lingua scritta*

L'enorme prestigio di cui in molte comunità linguistiche gode la lingua scritta comporta delle conseguenze che vanno a discapito della lingua parlata; di seguito le principali.

• *Norma*: la lingua scritta viene presa a norma *tout court*, ignorando che molte delle sue caratteristiche derivano dalle sue peculiarità. Di conseguenza, tutte le proprietà tipiche della lingua parlata che non hanno corrispondenza con la lingua scritta diventano sospette. Un buon esempio è offerto da quella parte della grammatica delle lingue umane che ha a che fare col flusso informativo tra interlocutori ('articolazione informativa'): un messaggio deve essere grammaticale, coeso e coerente, ma anche *cooperativo*, cioè conforme alle aspettative dell'interlocutore. Questo significa assumere i valori informativi dell'interlocutore; ad esempio, non si può rispondere 'È il TRENO che parte tra dieci minuti' alla domanda 'A CHE ORA parte il treno?'. Dato che lo scritto è tutto meno che dialogico, frasi come quelle nella colonna sinistra della tabella seguente, che riflettono diversi tipi di presupposizioni tra interlocutori, sono spesso considerate inaccettabili in forma scritta e sostituite con quelle nella colonna a destra, piatte e innaturali nel parlato:

| | |
|---|---|
| *Carlo, non lo frequento da molto tempo.* | *Non frequento Carlo da molto tempo.* |
| *CARLO non frequento da molto tempo (non Pietro)!* | *Non frequento da molto tempo Carlo, non Pietro.* |

• *Conservatorismo*: la lingua scritta, essendo la norma linguistica per eccellenza, tende a rifiutare il mutamento linguistico; di conseguenza, ad assumere caratteristiche conservative. Così, nello scritto ricorrono elementi ormai scomparsi nel parlato; ad esempio, pronomi come 'egli' e, ancor di più, 'ella' non si usano mai nel parlato, ma possono incontrarsi nello scritto, in virtù del fatto che si pensa che siano le uniche forme accettabili. L'esempio più eclatante di conservatorismo è, ancora, la lingua scritta nelle comunità diglossiche, una lingua antica tenuta artificialmente in vita nella versione scritta in virtù del suo prestigio. Un esempio apparentemente meno estremo ma analogo è rappresentato dalle scritture etimologiche, ortografie che non corrispondono alla lingua contemporanea ma a uno stato di lingua precedente. Gli esempi più tipici sono *l'ortografia del francese* – che riproduce uno stato di lingua antica di secoli, in cui c'era molta più flessione, e che ha lasciato cumuli di lettere mute, specialmente in fine di parola, e di varianti grafiche – e *l'ortografia dell'inglese*, uno dei sistemi grafici più opachi esistenti, con lettere mute, numerose varianti grafiche, specialmente per il vocalismo, e frotte di eccezioni.

• *Artificiosità*: L'intersezione tra normatività aggressiva e maggiore programmazione, entrambe tipiche nella lingua scritta, si manifesta a volte in forma di produzioni artificiali, che possiamo categorizzare come segue:

– *logicismo*: 'Non ho sentito *alcuna* protesta', invece del normale 'Non ho sentito *nessuna* protesta', sebbene in italiano la doppia negazione sia perfettamente grammaticale.
– *meccanicismo*: 'il cane ed il gatto', 'tu od io', invece del normale 'il cane e il gatto', 'tu o io'. La 'd eufonica' – che spezza lo *iato*, cioè due vocali adiacenti di apertura simile – non ha qui ragione di essere, perché le vocali non hanno lo stesso grado di apertura; infatti, non verrebbero mai pronunciate in quel modo nel parlato spontaneo. Perché mai inserirla nello scritto, allora, visto che non esiste lo "iato ortografico"?

• *Pronunce ortografiche*: Un'altra manifestazione eclatante della prepotenza dello scritto sul parlato è rappresentato dal fenomeno delle pronunce ortografiche (*spelling pronunciations*), che si riscontra in molte lingue, ma con maggiore incidenza in lingue che utilizzano un alto grado di ortografie etimologiche, come inglese e francese. L'inglese di molti italiani, in particolare, è condito di pronunce ortografiche, derivanti dal fatto che spesso la pronuncia non è appresa per via orale, ma scritta. In lingue con ortografie opache ciò risulta nella produzione di fonemi inesistenti nella pronuncia di un parlante nativo e di accentazioni di fantasia. Alcuni esempi noti dall'inglese degli italiani sono i seguenti, in cui le lettere evidenziate sono mute o pronunciate in modo

errato (qui rispetto allo standard britannico): *country, iron, talk, walk, sword, introduction, bipàrtisan*. In molti casi, questo ha come risultato una pronuncia irriconoscibile da parte di un parlante nativo e viceversa. Le implicazioni per l'insegnamento delle lingue straniere sono fin troppo evidenti.

## Riferimenti bibliografici


Ayala, F.J., Cela-Conde C.J. (2017), *Processes in Human Evolution. The journey from early hominins to Neanderthals and modern humans*. Oxford: Oxford University Press.

Calvino, I. (1980), *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi: Torino.

Cushman, E. (2010), The Cherokee Syllabary from Script to Print. *Ethnohistory*, 57(4), 625-649.

De Mauro, T. (2017), *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*. Bari-Roma: Laterza.

Eimas, P.D. (1984), The Perception of Speech in Early Infancy. *Scientific American* 252:1, pp. 45-52.

Ferreiro, E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.

Gleitman, L.R., Rozin P. (1973), Teaching Reading by Use of a Syllabary. *Reading Research Quarterly*, 8(4), 447-483.

Grice, P. (1975), Logic and conversation. In P. Cole (ed.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Haarmann, H. (2002), Modelli di civiltà a confronto nel mondo antico: la diversità funzionale degli antichi sistemi di scrittura. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione* (pp. 28-57). Milano: Mondadori.

Halliday, M.A.K. (1985), *Spoken and written language*. Victoria, Deakin University Press (trad. it. *Lingua parlata e lingua* scritta. Firenze: La Nuova Italia, 1992).

Larsen, C.S. (2010), Introduction. In C.S. Larsen (ed.), *A Companion to Biological Anthropology* (pp. 1-10), Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell.

Liberman A.M. (1988), Reading Is Hard Just Because Listening Is Easy. In C. von Euler (ed.), *Wenner-Gren International Symposium Series: Brain and Reading* (pp. 197-205). Hampshire, England: Macmillan (ripubblicato come 'The relation of Speech to Reading and Writing', in A.M. Liberman (1996) *Speech, a Special Code*, MIT Press).

Mampe, B., Friederici A.D., Christophe A., Wermke K. (2009), Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* 19, pp. 1994-1997, December 15.

Motolese, M. (2002), Manzoni e la sua rivoluzione linguistica. In Luca Serianni (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia* (pp. 134-150). Firenze: Società Dante Alighieri.

Palermo, M. (2015), *Linguistica italiana*. Bologna: il Mulino.

Parrington, J. (2015), *The deeper genome. Why there is more to the human genome than meets the eye*. Oxford: Oxford University Press.

Rogers, H. (2005), *Writing Systems. A Linguistic Approach*. Oxford: Blackwell.

SCUOLA DI BARBIANA (1974), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (riedizione, a cura della Fondazione don Lorenzo Milani, dell'originale del 1967).
SOBRERO, A., MIGLIETTA A. (2006), *Introduzione alla linguistica italiana*. Bari-Roma: Laterza.
SVOLACCHIA, M. (2007), La Punteggiatura tra restrizioni e creatività. CADMO, XV:2, pp. 41-70.
TATTERSALL, I. (2009), Human origins: Out of Africa. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. September 22, vol. 106, n. 38, pp. 16018-16021.

SEZIONE 2

# DIMENSIONI STORICHE E SOCIALI DEGLI APPRENDIMENTI E MUTAMENTO SOCIOCULTURALE

# 1.
# Processi di apprendimento tra sostenibilità e inclusione. Reggio Calabria nel Global Network of Learning Cities Unesco

Liliosa Azara, Raffaella Leproni[1]

## 1. Learning cities e sviluppo sostenibile nel quadro dell'Agenda 2030

Il tema della Learning City intorno al quale si sviluppa il saggio dialoga e si intreccia con i propositi enunciati dall'Agenda 2030, il cui tratto distintivo più forte e anche dei più singolari e innovativi è l'universalità, vale a dire il principio di lunga tradizione che nel sistema delle Nazioni Unite ha forgiato gran parte della produzione normativa, a partire dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani (Azara, 2018).

L'Agenda 2030 si propone di essere «un programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità», che persegue il «rafforzamento della pace universale in una maggiore libertà», assumendo che lo sradicamento della povertà in tutte le sue espressioni, inclusa la povertà estrema, rappresenti non solo la più grande sfida globale ma anche un requisito ineludibile per lo sviluppo sostenibile. In tale cornice, l'universalità è intesa come norma globale, applicabile a tutti, alla cui definizione concorrono due concezioni interconnesse e complementari: universalità come comune umanità, per il solo fatto di appartenere al genere umano e destino comune, valori questi in nome dei quali nessuno deve essere trascurato.

Entro il 2030 l'Agenda si prefigge di rafforzare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, senza riguardo all'età, al genere, all'etnia, all'origine, alla religione o allo stato economico, adottando politiche di protezione economica che consentano di raggiungere una diffusa uguaglianza, integrando tra gli obiettivi di sviluppo sostenibile una delle questioni più complesse e controverse del nostro tempo, l'attuazione di politiche migratorie pianificate, sicure e regolari.

Uno sviluppo che integri la dimensione economica, sociale e ambientale richiede un ripensamento dell'architettura ideale della città, in un'ottica di urbanizzazione inclusiva che sia in grado di garantire l'equilibrio tra le dimensioni di sviluppo e enfatizzi la connotazione universale dei diritti umani, garantendone l'accesso a tutti i suoi abitanti. «Rendere le città e gli insediamenti umani

[1] Ai fini della stesura del contributo, Liliosa Azara ha curato i parr. 1, 2, 4; Raffaella Leproni ha invece redatto il par. 3.

inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili, recita l'obiettivo 11, senza mai perdere di vista che nessuno debba essere lasciato indietro (*no one will be left behind*).

Si registra oggi una grande attenzione da parte dei governi e un rinnovato forte interesse della letteratura internazionale rispetto ai fattori che hanno ostacolato una urbanizzazione inclusiva e che risiedono nell'esclusione dalle città e segregazione nelle città. Contrastare le città escludenti che privilegiano la crescita economica e lasciano indietro milioni di persone, per promuovere, invece, una urbanizzazione inclusiva capace di non discriminare e di dare voce alle fasce più deboli nelle istituzioni responsabili dei processi decisionali, consente di raggiungere anche alcuni traguardi cruciali dell'obiettivo 16, che sancisce la promozione dello Stato di diritto e un pari accesso alla giustizia per tutti, la riduzione sensibile della corruzione e degli abusi di potere, lo sviluppo di istituzioni efficaci, responsabili e trasparenti, l'attuazione di un processo decisionale partecipativo e diffusamente rappresentativo, e dell'obiettivo 3, che mira a garantire la salute e il benessere per tuti, la riduzione dell'impatto negativo delle attività urbane sulla salute e l'accesso ai servizi di assistenza sanitaria sessuale e riproduttiva, a partire dalla pianificazione familiare.

*Leaving no one behind* è l'imperativo per uno sviluppo inclusivo in cui siano pienamente realizzati i diritti umani, l'uguaglianza di genere e l'emancipazione femminile, e per cui il rispetto per la diversità culturale sia il fondamento per la piena realizzazione delle capacità umane. Quanto sia determinante porre al centro della politica internazionale il riconoscimento e il rispetto delle diverse culture, favorendo il dialogo tra esse, lo aveva colto a pieno l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco). Fin dal suo Atto costitutivo (1946) l'Unesco afferma che «le guerre nascono nell'animo degli uomini ed è lì, nell'animo umano, che debbono essere costruite le difese della pace, perché la storia ha dimostrato che l'incomprensione fra i popoli è all'origine del sospetto e della diffidenza tra le nazioni, e i disaccordi troppo spesso degenerano in guerre» per proseguire attraverso i decenni successivi con l'ideazione e l'elaborazione di politiche che stabiliscono intime correlazioni tra patrimonio culturale, educazione e diversità culturale (Azara, 2005).

Partendo dall'assunto che la partecipazione attiva e proattiva della società civile è una condizione ineludibile per la realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile, la società civile, per la prima volta è non soltanto coinvolta ma responsabilizzata. La rivoluzione dello sviluppo sostenibile passa, infatti, per un processo di sensibilizzazione dei singoli individui e innesca un cambiamento che non può esser esclusivamente demandato alle istituzioni politiche.

L'Unesco, attraverso soprattutto l'*Institute for Lifelong Learning,* gioca un ruolo cruciale nel diffondere e implementare il lifelong learning, inteso come terreno sul quale edificare nuove città e nuove società inclusive. Il processo attraverso il quale avviene l'apprendimento delle competenze, delle capacità e dei valori cui si ispira la città sostenibile deve partire dalla consapevolezza diffusa del valore intrinseco e irrinunciabile della cittadinanza globale. Per rispondere a una evoluzione costante degli scenari sociali, economici e politici che

aprono nuove sfide, l'apprendimento deve essere continuo, deve attraversare l'intero ciclo della vita di ogni individuo, deve essere il volano che veicola le risorse richieste da un progresso ambientale, culturale, sociale ed economico sostenibile.

Le città, dunque, sono in prima linea sul fronte dello sviluppo sostenibile. Sono teatro di una rapida e spesso incontrollata crescita economica e innovazione tecnologica, ma offrono anche scenari di povertà estrema, di sperequazioni socio-economiche e consumi eccessivi. La città è anche luogo di scambio di idee e di conoscenza e questa sua prerogativa la rende capace di mobilitare le sue forze per la costruzione di una comunità umana coesa e solidale.

L'Unesco ha portato queste tematiche al centro delle Conferenze mondiali sulle learning cities, a partire dalla prima che si svolse a Pechino (2013) e ebbe il merito di aprire il discorso globale sulla *learning city*.

## 2. Fra teoria e prassi

La letteratura internazionale sul tema delle learning cities trova i suoi fondamenti nell'elaborazione teorico-documentale avviata dall'Unesco con la prima conferenza internazionale (Beijing, 2013), allo scopo precipuo di mobilitare le città a promuovere il life-long learning, inteso come vettore di eguaglianza e giustizia sociale, coesione sociale e sostenibilità. La contestuale adozione della *Beijing Declaration on Building Learning Cities* si rivelò di vitale importanza per la costituzione di un network globale delle learning cities, capace di intensificare la pratica del life-long learning tra le comunità di tutto il mondo, per incoraggiare le organizzazioni internazionali e regionali a diventare partner attivi del network, e per invitare le autorità nazionali ad adottare uno strumento normativo (*Key Features of Learning Cities*) che sostenesse i governi municipali e gli stakeholder delle città nella costruzione di una learning city.

Inclusione, prosperità e sostenibilità da acquisire attraverso la pratica del life-long learning si traducono in un impegno concreto profuso dall'Unesco per la costruzione di learning cities sostenibili, assumendo i principi fondanti e gli obiettivi di sviluppo codificati dall'Agenda 2030 (Mexico City, 2015). Il Mexico City Statement sottolinea il ruolo strategico delle città nella realizzazione degli obiettivi di sviluppo e definisce gli indirizzi e le azioni da intraprendere, offrendo una prima piattaforma di confronto e di scambio. *Unlocking the Potential of Urban Communities* (2015) è la pubblicazione che ispira le *Guidelines for Building Learning Cities*, documento di vitale importanza per le città che intendano impegnarsi in una progettualità di learning city.

La necessità emersa a livello internazionale di orientare il life-long learning per definire politiche e strategie che guidino le sfide locali e gli obiettivi di sviluppo sostenibile insieme all'esigenza di individuare meccanismi di monitoraggio e valutazione dei risultati attesi, è esplicitata nell'Action Plan messo a punto dall'Unesco in occasione della Terza Conferenza mondiale sulle Learning Cities

(Cork, 2017). Appare chiaro che l'apprendimento non pertiene solo agli organismi governativi che si occupano di educazione e istruzione, ma assume una valenza multidimensionale che coinvolge la pianificazione urbana intesa anche come riqualificazione e rigenerazione delle aree di una città, la tecnologia, l'occupazione, la salute e i servizi alla famiglia. *Learning Cities and the SDGs: A guide to action* (2017) sintetizza le raccomandazioni elaborate a Cork.

In conseguenza della pandemia, il focus dell'Unesco si è spostato sulle modalità con le quali le città, epicentro di contagio e trincea dalla quale fronteggiare le impietose implicazioni dell'emergenza, hanno utilizzato l'apprendimento formale, non formale e informale per rispondere alla crisi (2020). L'adozione di iniziative formative convenzionali e non convenzionali ha incontrato, in particolar modo, i bisogni formativi dei gruppi più vulnerabili: studenti con disagio socio-economico, persone con disabilità, individui con precarie condizioni di salute, migranti e rifugiati, donne e ragazze. Il lifelong learning equo e inclusivo diventa cruciale nella strategia Unesco nella valutazione delle pratiche adottate dalle città che desiderino candidarsi al Global Network delle Learning Cities (*Inclusive lifelong learning in cities: Policies and Practices for vulnerable groups*, 2021).

## 3. Da *Learning City* a *Learning Citizens* – la vera sfida inizia oggi

Per loro natura, oggi la città e la cittadinanza sono sistemi interconnessi che si sviluppano nella condivisione di esperienze che non si costruiscono più soltanto nell'area fisica del territorio, ma si estendono alle dimensioni intangibili della cultura, della lingua, della comunicazione nelle loro diverse declinazioni, arricchendosi della possibilità del confronto globale offerta dalla tecnologia. L'arricchimento sinergico tra spazio reale e spazio digitale si configura in un binomio che coniuga la vita virtuale, digitale, e la vita reale in un ambiente informazionale che ha bisogno di esprimere identità multiple e mutevoli attraverso linguaggi inclusivi e diversificati, cui la prospettiva di apprendimento life-long e sostenibilità proposta dal concept di Learning City offre una cornice operativa di grande valore.

Dal 2019, nel dizionario Treccani è stato introdotto il termine *onlife*, coniato qualche anno prima da Luciano Floridi[2], ossia "la dimensione vitale, relazionale, sociale e comunicativa, lavorativa ed economica, vista come frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva". Con questa realtà di binomi che superano le dicotomie si misu-

[2] Cfr. L. Floridi et al., *The Onlife Manifesto*, rilasciato l'8 febbraio 2013 all'evento inaugurale tenutosi a Brussels da DG Connect, per l'European Commission Directorate General for Communications Networks, Content & Technology, disponibile in versione elettronica nell'originale in inglese e in diverse traduzioni (francese, tedesco e italiano), scaricabile open access su https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-04093-6_1#Fn1 , online dal 16 novembre 2014.

rano le odierne sfide della cittadinanza attiva. Il nuovo interrogativo che ri-definisce la sfida di una città che apprende scavalca i limiti del luogo e dello spazio intesi a circoscrivere il vissuto del tessuto urbano, muovendosi da "cos'è una città?" a "chi è la città?".

Già nel 1949, Simone Weil individuava la "partecipazione ai beni collettivi" come un bisogno fondamentale dell'essere umano, una "esigenza dell'anima", cui la risposta è una vita civica partecipata, in cui «ognuno si sente personalmente proprietario dei monumenti civici, dei giardini, della magnificenza esibita nelle cerimonie; e così, il lusso che quasi ogni essere umano desidera è concesso persino ai più poveri» (Weil, 1949, p. 41). A questa si affianca l'«uguaglianza», possibile solo ove vi sia «riconoscimento pubblico, generale, effettivo, espresso realmente dalle istituzioni e dai costumi, che a ogni essere umano è dovuta la stessa quantità di rispetto e di riguardo» (ibidem).

Lo spazio pubblico di apparizione (Arendt, 1958)[3], già caro alla polis greca, si dipana oggi in un modello narrativo che permette di ragionare in prospettive di inclusione, coinvolgimento, sinergia e arricchimento grazie alla retificazione dei modelli di formazione non più solo formale, ma anche non formale e informale; la comunità educante si trasforma attraverso un apprendimento che non può essere "permanente" nel senso immobile e statico del termine, ma deve farsi processo "progressivo" e "vivente", un laboratorio operativo per ripensare e comunicare in modo inter-culturale, inter-relazionale, inter-sistemico.

Partendo dall'assunto che compito della scienza dell'educazione è mettere in correlazione i bisogni sociali con i bisogni educativi, intesi come bisogni di crescita da identificare in chiave partecipativa e collaborativa (Striano, 2010), alla luce delle linee guida dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, delle raccomandazioni dell'Unesco per la promozione della pace e della coesione sociale, e sulla scorta delle raccomandazioni del Consiglio d'Europa in merito alle competenze chiave/strategiche necessarie ai cittadini dell'Unione, emerge chiaramente che per poter esercitare una cittadinanza consapevole, per poter agire efficacemente all'interno del complesso dei sistemi di comunità interconnesse che costituiscono l'ambiente informazionale, c'è bisogno di dotare chi vive il territorio di strumenti idonei a facilitare l'esperienza comunicativa. Apprendere, utilizzare, condividere e formalizzare il linguaggio del territorio che si abita, che non è univoco, implica adottare strategie educative, formative e divulgative che contemplino sincronicamente target plurimi. Per esercitare i

[3] «Il termine "pubblico" denota due fenomeni strettamente correlati ma non del tutto identici. Esso significa, in primo luogo, che ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e udita da tutti e ha la più ampia pubblicità possibile. Per noi, ciò che appare – che è visto e sentito da altri come da noi stessi – costituisce la realtà (...).
(....) In secondo luogo, il termine "pubblico" significa il mondo stesso. In quanto è comune a tutti e distinto dallo spazio che ognuno di noi vi occupa privatamente. (...) Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo, come ogni in-fra [*in-between*], mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo.» Hannah Arendt (1958, II, 7)

propri diritti ed espletare i propri doveri, cittadini e cittadine devono infatti utilizzare molteplici linguaggi, codici e strumenti di comunicazione, che fanno capo a competenze e conoscenze di diversa natura. La lingua di comunicazione standard deve essere uno strumento accessibile a tutti, mettendo in grado ognuno di confrontarsi sia con il mondo delle istituzioni sia con il mondo delle relazioni umane e sociali. Allo stesso tempo, i registri e i sottocodici propri di alcune realtà specifiche del vissuto cittadino devono essere diffusi, condivisi, pena l'esclusione dai processi partecipativi e decisionali.

Si prenda ad esempio la comprensione testuale – che è alla base della comunicazione civica di ogni cittadino/a. Soprattutto in conseguenza della pandemia di COVID-19, l'utilizzo di testi proposti attraverso supporti tecnologici è ormai la norma anche nel rapporto tra istituzioni e cittadini, il più delle volte in modalità a distanza. Un aspetto vitale perché si possa avere pieno accesso alle informazioni necessarie, soprattutto dal momento che l'interazione sociale agli sportelli si va via via riducendo, è la formulazione linguistica dei messaggi al pubblico. Sapere e poter leggere e comprendere informazioni, una competenza base nell'apprendimento formale, non formale e informale, rappresenta quindi un aspetto privilegiato della comunicazione a distanza, soprattutto in contesti di disagio e/o di bisogni educativi speciali, quali la non condivisione della lingua e cultura del territorio o l'analfabetismo linguistico e tecnologico (molto diffusi nei contesti ad alto tasso di immigrazione) (Agrusti, 2010).

Di pari passo, la cultura non rappresenta una presenza meramente incidentale o "invisibile" nell'apprendimento linguistico, ma un elemento di pari importanza a quello linguistico nella costruzione dell'identità del parlante (Leproni, 2018), dacché la conoscenza di diversi codici linguistici permette ai parlanti competenti di muoversi tra più lingue e culture, fornendo loro gli strumenti necessari per vivere, condividere e co-costruire la comunità che abitano.

Le competenze in una lingua, potenziate dalla conoscenza di un'altra lingua e sostenute dalla consapevolezza critica rispetto ai valori e al significato delle pratiche culturali nella propria e nell'altrui cultura (Byram 1997 e 2006), contribuiscono ad aumentare la conoscenza generale, le abilità e la comprensione globali; l'insieme di queste competenze acquisite dovrebbe portare all'arricchimento personale e sociale. Per facilitare un tale processo di apprendimento integrato è importante allora adottare un approccio educativo olistico, improntato al life-long learning e alla moral philosophy, focalizzando l'attenzione sulla crescita e sullo sviluppo culturale e sociale, e allo stesso tempo sulla dimensione della fragilità.

In merito alle competenze linguistiche, il progetto di intervento, improntato ai principi della *functional literacy*, vuole favorire l'apprendimento di competenze funzionali alla cittadinanza; un possibile percorso di alfabetizzazione plurilinguistica di matrice comunicativa contempla una sintesi di attività formative convenzionali e non convenzionali che possano permettere al contempo il parallelo sviluppo e il consolidamento di competenze digitali; in particolare, pare necessario sviluppare due assi complementari:

- Comprensione del testo (declinato in una varietà di soluzioni che possano arginare la percezione dei contesti come ostacolanti – nei contesti burocratico-amministrativi, nei rapporti tra amministrazione e cittadini, solo a titolo di esempio).
- Alfabetizzazione alla lingua straniera (in particolare l'inglese, come lingua veicolare e di scambio internazionale, ma anche l'italiano inteso come lingua da acquisire/perfezionare per i cittadini immigrati).

La prospettiva di un '*intercultural communicative language teaching*' ('iCLT' Didattica interculturale comunicativa della lingua), (Newton, Yates, Shearn, Nowitzki, 2015, p. 8), tenderà a promuovere una didattica della lingua incentrata sulla comunicazione, abbracciando al tempo stesso la concezione di una integrazione culturale inclusiva e condivisa come mezzo efficace per sostenere la costruzione partecipata dell'identità della città che apprende.

## 4. L'Università al fianco delle città

Le città, nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale, mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione della *learning city* a partire dal sistema di istruzione e formazione che nel suo complesso non può sottrarsi alle sfide sociali, culturali e produttive legate a processi di sviluppo sostenibile dei territori in cui scuola e università agiscono come attori responsabili. La scuola riveste un ruolo strategico in quanto comunità educante in grado di promuovere la valorizzazione delle diversità culturali che la abitano ma non può assolvere da sola a questo compito e a questa sfida: le famiglie, gli enti locali, il terzo settore e l'intera comunità devono essere chiamati a compartecipare a tale processo di «cambiamento sociale consapevole» in cui l'idea di «comunità» rinvia a reali pratiche di partecipazione e definisce il senso di quanto si intende realizzare nella condivisione e nel confronto tra esperienze indirizzate a costruire e consolidare il senso di appartenenza e di identità collettiva.

Nella prospettiva del lifelong learning e delle continue trasformazioni che caratterizzano i sistemi di vita, di studio e di lavoro, la disponibilità di competenze necessarie ad affrontare il cambiamento viene colta significativamente da quello che è stato definito *capabilities approach* che fa riferimento alle competenze trasversali necessarie per essere *lifelong learners*. L'allargamento della platea dei destinatari dei processi formativi e il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento possono costituire delle leve strategiche di primaria importanza per fare dell'università un attore dei processi costitutivi di una learning city (Di Rienzo, 2018).

Tra gli attori istituzionali, l'università svolge un ruolo cruciale in considerazione delle missioni che le sono attribuite, tra le quali, in special modo, quella della produzione scientifica, della formazione e della terza missione. Con il

concetto di learning city, infatti, l'apprendimento diviene un vettore ispiratore imprescindibile per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile, nel rispetto della diversità culturale.

Il Dipartimento di Scienze della Formazione (Roma Tre) ha fatto tesoro di una storia pregressa di studio, indagine e ricerca sul tema della learning city, tradotta nel tempo in iniziative scientifiche, e pubblicazioni. Il convegno *Learning City e Diversità culturale* (Roma, 2017) aveva come scopo quello di presentare, in una prospettiva nazionale e internazionale, il quadro teorico, metodologico ed esperienziale sul tema; nello stesso anno le autrici del saggio parteciparono alla Conferenza mondiale tenutasi a Cork (Irlanda) con un intervento nella sessione *Promoting Learning for Equitable and Inclusive Cities*.

Oggi il lavoro di ricerca ha ispirato un progetto dal carattere interdisciplinare e transdisciplinare su un tema stimolante, secondo un modello in cui integrazione, scambio, complementarietà di idee e competenze, insieme con la compenetrazione e interdipendenza delle conoscenze è essenziale quanto il rispetto delle diversità. Un dialogo inter-istituzionale efficace, quale dimensione politica necessaria all'attuazione delle finalità del progetto ha consentito al Dipartimento di Scienze della Formazione di assumere il ruolo di referente scientifico della Città metropolitana di Reggio Calabria nell'elaborazione del dossier di candidatura al Global Network delle Learning Cities Unesco. A seguito del pronunciamento degli organi Unesco deputati a valutare le caratteristiche e il profilo della Città, e la rispondenza delle sue peculiarità alle *Key futures* strategiche, Reggio Calabria ha ottenuto l'accreditamento nel Network.

Le ragioni che sostengono la scelta del territorio risiedono nelle sue prerogative culturali, sociali, economiche e politiche, tali da definirne il profilo di una Città eleggibile.

Il territorio metropolitano di Reggio Calabria, luogo d'origine della cultura magno-greca, considerata la culla della civiltà, trova già nelle sue radici storiche l'affinità al concetto di *lifelong learning* e lo declina nella contemporaneità ponendosi l'obiettivo di rivisitarlo nel contesto di una comunità globale che inserisce l'implementazione dei processi educativi come momento prioritario delle sue azioni. Gli elementi che ne connotano la peculiarità ed allo stesso tempo l'universalità sono proprio la ricchezza e l'eterogeneità di cui il territorio e la sua storia sono contraddistinti. Questi rappresentano, insieme, la sfida e la risorsa a cui guardare nel dirigere l'azione e l'impegno nella costituzione di una comunità educativa e educante, di una società inclusiva ed accogliente, dell'abbattimento delle barriere culturali in qualsiasi forma esse si presentino.

Il contesto socio-economico del territorio metropolitano di Reggio Calabria è disegnato, infatti, sulla sua geografia, che ne scrive anche la storia: la presenza del massiccio dell'Aspromonte divide in due l'intera area e ne caratterizza non solo la composizione orografica, ma anche quella demografica. La densità abitativa mette infatti in luce una concentrazione insediativa della popolazione nel comune di Reggio Calabria e nella zona costiera del territorio, a discapito delle aree interne collinari e premontane.

Per quanto riguarda la configurazione del tessuto sociale il territorio ha conosciuto diversi momenti di flusso migratorio e allo stesso tempo vive un processo di spopolamento della parte di cittadinanza che emigra per motivi di studio o lavoro. La distribuzione del reddito evidenzia la discontinuità ed in generale l'economia del territorio è in parte penalizzata dal mancato processo di industrializzazione, che tuttavia lascia spazio allo sviluppo del turismo nei numerosi luoghi di interesse naturalistico e culturale. La presenza diffusa del fenomeno della criminalità organizzata rappresenta poi il fattore di aggravamento delle condizioni socio-economiche del territorio, pur essendo allo stesso tempo il tema attorno al quale le manifestazioni di resilienza degli abitanti si intrecciano costruendo una rete di cittadinanza attiva. La Città metropolitana di Reggio Calabria reca in sé, dunque, una eterogeneità ed una discontinuità che da un lato ne sanciscono una fragilità nel tessuto socio-economico, ma dall'altro la ricchezza multidimensionale di un territorio la cui storia è quella degli "incontri tra i popoli", delle lingue e della cultura classica, del Mediterraneo. L'eco di questa storia si trascina fino ad oggi e si manifesta nell'intimo rapporto tra gli abitanti e lo Stretto come tra questi e l'Aspromonte, dal cui legame risulta la ricca cultura enogastronomica che caratterizza l'intera area. Anche i percorsi formativi proposti dagli istituti scolastici e dalle università presenti sul territorio risentono della medesima eco nella loro offerta didattica e di ricerca.

Nella ferma consapevolezza che una società che non investe nell'istruzione e nel sapere è destinata al suo annichilimento, l'indirizzo di cui la Città ha voluto dotarsi nelle sue strutture istituzionali è precisamente quello di un'adesione puntuale alle linee guida dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e alle raccomandazioni dell'Unesco per la promozione della pace e della coesione sociale, nella più ampia cornice di una governance democratica di respiro internazionale. L'amministrazione in tal senso promuove la partecipazione attiva di tutto l'ecosistema civico alle buone pratiche di legalità, trasparenza, progettazione e programmazione per la riqualificazione materiale e immateriale del territorio. La forza propulsiva della condivisione e della sinergia operativa è il fattore determinante per dare concreto avvio a quella svolta che consenta alla cittadinanza di riappropriarsi delle istanze socio-culturali che le vicissitudini storiche, lo spopolamento che ha coinvolto l'intera Regione Calabria, e la presenza capillare della criminalità organizzata, sembravano aver oscurato. Le azioni approntate delle istituzioni locali convergono, dunque, nella ricerca del rafforzamento del welfare, della custodia di quanto si considera "bene comune", della costruzione di una società che punti all'equità, alla sostenibilità e al benessere. La Città si fa pertanto carico della promozione e del trasferimento della formazione e informazione sui temi citati, poiché la formazione e l'apprendimento permanente giocano un ruolo fondamentale in questo processo di riappropriazione, rigenerazione, valorizzazione e consapevolezza. L'entrata nel Global Network delle Learning Cities rappresenta il momento saliente di questo percorso già avviato e funge da stimolo alla sua implementazione e sistematizzazione nelle strutture presenti ed operanti nel sistema cittadino.

# Riferimenti bibliografici


Agrusti, F. (2010), From LexMeter to Adapter: Towards a match up between the Virtual and the Real Reader, *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*, Fascicolo 1, 2010.

Arendt, H. (1958), *The Human Condition* (trad. italiana: *Vita activa*).

Azara, L., Casula C.F. (2005), *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Enna, Città Aperta.

Azara, L. (2018), Patrimonio culturale, educazione e diversità culturale nel contesto globale: le politiche dell'Unesco dagli anni Cinquanta a oggi, in P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.

Byram, M. (2006), *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*, Presented at the NZALT Conference, University of Auckland.

Di Rienzo, P. (2018), Università e learning city: apprendimento permanente, terza missione e sostenibilità formativa, in P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Floridi, L. et al. (2014), *The Onlife Manifesto*, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-04093-6_1#Fn1 (ultimo accesso 22/12/2022).

Leproni, R. (2018), Prefazione a *Time-in English for Kids*, Roma, Ilmiolibro, pp. 3-19.

Newton J., Yates E., Shearn S., Nowitzki W., *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*, The N.Z. Ministry of Education, 2015 http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/76637/introduction (Data di accesso 21/12/2022).

Striano, M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, Franco Angeli.

Unesco, *Unlocking the potential of urban communities*, volume 1: *Case studies of twelve learning cities*, UIL, 2016.

Unesco, *Learning Cities and the SDGs: A guide to action*, UIL, 2017.

Unesco, *Inclusive lifelong learning in cities. Policies and practices for vulnerable groups*, UIL, 2021.

Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di) (2013), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Liguori, Napoli.

Weil, S. (1949), *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Gallimard, Paris (trad. it. *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, Milano, SE, 1990).

# 2.
# Word and utopia in Gianni Rodari.
# *Re*reading Gianni Rodari's 100 Years from his Birth

Susanna Barsotti, Chiara Lepri[1]

## 1. Some introductory notes

The international research we conducted, entitled *Word and utopia in Gianni Rodari. Rereading Gianni Rodari's 100 Years from his Birth*, is part of a reflection arising from the celebrations in 2020 for the hundredth anniversary of Gianni Rodari's birth, with particular regard to the effects of the word (literary, poetic, but not only) that bears witness to a transformative intentionality with its deep meanings and creative, ideal and political tension. In this sense, Gianni Rodari's work is topical today in its proposal of a children's literature that makes language a cognitive and interpretative tool, and that helps readers assume a critical and divergent perspective through imagination.

The First Call for Papers *Transformation and Continuity: Political and Cultural Change in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*, promoted in anticipation of the 15th International Child and the Book Conference, held 24-26 March 2021 in Berlin, Germany, and hosted by the Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology / Primary Education – German Didactics, tying in with political and cultural changes in Germany and Europe, focused on current discourses on the significance of democratic systems in opposition to authoritarian regimes, to investigate the changes and continuities in children's and young adult literature from the beginning of the 20th century to the present day. For us it represented an important opportunity to develop a theoretical and comparative line of research on the theme *The Word as a Democratic Expression of Thought and Society:*

[1] Ricerca svolta in risposta alla First Call for Papers *Transformation and Continuity: Political and Cultural Change in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*, promossa in previsione della 15th International Child and the Book Conference, 24-26 March 2021, Berlin, Germany e ospitata dalla Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology / Primary Education - German Didactics. Il paragrafo 1 è comune; del paragrafo 2 è autrice Susanna Barsotti; Chiara Lepri è autrice del paragrafo 3. Research project carried out in response to the First Call for Papers *Transformation and Continuity: Political and Cultural Change in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*, promoted in anticipation of the 15th International Child and the Book Conference, 24-26 March 2021, Berlin, Germany and hosted by Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology / Primary Education – German Didactics. Paragraph 1 is written jointly by Susanna Barsotti and Chiara Lepri; Susanna Barsotti wrote section 2 and Chiara Lepri wrote section 3. In order to facilitate international dissemination, this research paper is written in English.

*Rereading Gianni Rodari's Children's Literature (1920-1980) 100 Years from his Birth*, which then became the title of a conference session that saw the participation of a group of Italian scholars from different universities in an international context.

In particular, the following texts summarise our positions and reflections and represent a first moment of comparison in the perspective of further interpretative investigations and researches.

### 1.1. *"All uses of the word to everyone". Word and emancipation for a democratic construction of society in Gianni Rodari's thought and works*

"*All uses of words for all* is a very good democratic motto. Not because everybody is an artist, but because nobody should be a slave", writes Gianni Rodari in *Grammar of Fantasy* (*Grammatica della fantasia*) (Rodari, 1973: 6) making reference to the liberating and emancipating power of words.

To better understand the relationship between Gianni Rodari and words, it is necessary to bear in mind the Italian context of the second half of the 20th century. From the end of the 1950s and the following decade, Italy experienced significant changes in education in general and in didactics in particular. Illiteracy rates in our country were very high and schools became the place where the national language and the democratic principles of the young Italian Republic were introduced. In his book *Esperienze pastorali* (Milani, 1957), Lorenzo Milani uses a number of concrete examples to highlight the complete dissociation between the spoken word and the written word.

Beginning with individual cases from his own experience, the Priest of Barbiana reported the serious problem concerning the vast number of children who are denied, in spite of the Constitution, their right to acquire full possession of the language. Writing is a sort of pure science with no possibility of practical application, children unable to read a book after the fifth grade. Ten years later, with the publication of *Letter to a Teacher* (*Lettera a una professoressa*) (Scuola di Barbiana, 1967), Lorenzo Milani addressed in an even more explicit way the same accusation to the school world. To deny full possession of the word, means denying the possibility of a critical mind and a citizen aware of his rights and duties. A similar line is taken by the concept of school promoted by the group of teachers of the Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), a movement born in Italy in 1951 in response to the pedagogical and social thinking of Célestin and Elise Freinet. For the movement, the culture transmitted by the school must aim to educate man from the earliest years of his life. It must be a critical and formative culture of a social and civil conscience, receptive to new ideas, non-conformist and free from all dogmatism, with a constant call for commitment, social justice, solidarity and equality. A culture which unites both mind and hand, imagination and logic, information and play, organised according to the principle of research.

This requires new tools which the traditional school no longer offers: school

libraries, laboratories, archives, etc. School, teachers and parents must aim to promote boys and girls as men and women through their cultural development, with full respect for their personalities, for who they are and who they will become.

Language occupies a leading role in this type of education, and this brings us back to that motto from *Grammar* that I quoted earlier, which also tells us about the importance of words to Rodari. They have the power to liberate, not only in terms of social redemption, but also, and above all, the liberation of imagination and creativity. Rodari believed that these have a decisive role in education and training. The value of an essay such as *Grammar of Fantasy* lies precisely in its title. An almost oxymoronic combination of two words, "grammar" and "fantasy": the first refers to a precise and rigid set of rules, while the second is commonly understood as complete freedom and total transgression of rules. Rodari's text is intended to be an expression of this oxymoron, i.e. to identify the laws, the rules, on the basis of which imagination can be stimulated and become a useful tool for those who believe, says Rodari, "in the need for imagination to have its place in education".

The creativeness which Rodari refers to is always closely linked to the idea of "divergent thinking" which is able to nurture it. It provide the tools for the individual to read what is going on behind the messages we hear, read and see, offering keys enabling children and young people to interpret the world with a critical mind. By working with this approach using the techniques of *Grammar*, it is possible to train students to be complete human beings by training their minds and personalities in a utopian sensibility as the essential qualities of the creative process are originality, the capacity to use personal experience in new ways, an open mind towards the future and a non-conformist attitude.

In the process of breaking down rules and recomposing possible realities, words play an essential role. They become instruments of knowledge and imaginative creation. A word randomly launched into the mind, writes Rodari in *Grammar of Fantasy*, generates surface waves that bind it to all the words with the same initial, the words that rhyme with it and so on. But it is above all the "waves of depth" which, together with the first waves, serve to ignite the creative spark. These are the mechanisms of association, whether conscious or unconscious, which are created in the mind starting from a word which "sinks into the past, bringing sunken presences to the surface". Rodari explains that a story is born when, in the chain of superficial and deepest associations, the waves, from very distant words, belonging to different semantic fields, are brought together. This is possible because the concept of "estrangement" is underlying: what regulates the imagination, what allows the imaginative mechanism to be set in motion is precisely the estranging effect, the juxtaposition of two apparently unrelated elements. A word that is "estranged", "disoriented" from its normal context opens up to all the possibilities of the imaginary, offering itself up to different interpretations and willing to embrace new meanings of itself: "dog" and "wardrobe", taken separately, are ordinary words with no particular imag-

inative prerogative, but if joined together and thrown one against the other they can provide many titles for just as many stories: "The dog in the wardrobe", "The dog in the wardrobe", "The dog on the wardrobe", etc. Thus "disoriented", plunged into a new context, the wardrobe becomes a mysterious object.

Here the influence of surrealism is evident, as can be seen in certain paintings, from Magritte to De Chirico, as well as the concept of "estrangement" developed by the Russian formalists. Rodari, a children's writer, is characterised by the playful and imaginary aspect and the use he makes of words, "all uses of words". Also through nonsense which, from this perspective, does not seem to be merely a way to evoke the spirit of play and to provoke laughter, but the sole instrument to give meaning and direction to both individual and intersubjective existence. The concept of man is born from the use of reason in a divergent and imaginative perspective through the exercise and use of words. Rodari's poetics, which marks the passage from the dimension of the necessary to the dimension of the possible and from ideology to the ideal, has its fulcrum in the problematisation of the dialectical word-thought relationship and, therefore, in the theorisation of the possibility of preaching the impossible, through narrative invention (in the broadest sense), rhetorical artifice, the use of paradox, metaphor and allegory. The nonsense must not be taken as the absence of meaning, but as the condition for creating other meanings. It reveals the clear distinction between a rigid linguistic codification, based on a unilinear vision of thought, and forms of thought based on the dimension of freedom, on multiple and all practicable dimensions. In Rodari's work, metaphors and paradoxes provide a framework for the logical possibility of the world and thus for the possibility of another world. Gianni Rodari's game invites us to play with language. This game has value in itself because it encourages the individual in general, whether child or adult, to break out of grammatical patterns in order to create, using imagination, new realities and change the world in which he lives for the better. Especially for children the mere fact of playing with words or fairy tales is educational, because using a word to decompose it, combining it with others in a free game of associations, building an entire story around it, are all operations that stimulate the mind's logical processes, inviting them to reflect on reality and allowing them to discover the infinite possibilities of the human imagination. Words may be considered as the first piece of material for the imagination to work on. The smallest unit in the Rodari method; they become important above all due to the meaning attributed to them, to memories, to feelings that they arouse and to the associations or combinations that can be formed. The ability to play with language in order to discover its potential, its productivity and the possibility of breaking the patterns of the norm has a strong liberating value. The ability of using words appropriately sets the human being free. The aim to be achieved by giving the word to all is to allow everyone the chance to act on an equal level in society, with no concern that there are areas destined only for a select few or for intellectuals who write in newspapers or compose poetry.

Tullio De Mauro, the linguist, stated that "the first thing to control in order not to be crushed by the masters is speech" (De Mauro, 1977: 317). In the same way that there is no such thing as an elite of creative people, because creativity belongs to each one of us, there is no such thing as an elite of people who are able to use difficult words or notions, but who are able to use correctly the words that everyone knows. Nursery rhymes, limericks, nonsense and riddles are the most suitable forms of language education for children. They are rhythmic series in which language is proposed and accepted as self-production, self poetry; it is in these forms that language is enjoyed as such and perceived independently of its practical uses.

Where does speech fit in today's education of children and adolescents?

Modern-day models are loud, shouting words and imposing themselves; there is hardly a moment in the day in which the children's and adolescents' minds and bodies are not subjected to confused, repetitive, overlapping and fragmented stimuli. The narrative context of young people's lives is made up of images, spots, clips and sounds. Certainly, thought needs stimuli, but it also needs many words, and words need silence to become thoughts and nutrition to the mind.

Nowadays speech does not have a real value of liberation. In a society increasingly based on the myth of productivity and profit, the *Grammar of Fantasy* is a subversive text that, at a high level of culture, offers revolutionary theses. To this day, Rodari's poetic production continues to be a stimulus for divergent thinking, for fantasy, an antidote to the reverie and homologation rampant in the child's imagination, due to the incessant suggestions of the new media.

"All uses of words for all" then, and all the more so today in an age in which words have become light, in which they have been emptied, robbed of meaning even in their abuse, their waste, often shouted.

### 1.2. *Utopian tension, ideology and creativity in Gianni Rodari's writings. Some examples*

Exploring Gianni Rodari's poetic and narrative contribution means considering the pedagogical and ideological significance of the word in his work: the word becomes the original nucleus for the fantastic construction and rewriting of reality.

In fact, in Rodari's literary contribution the word is placed at the centre of playful and literary work and at the same time it becomes a tool for moving from language to perception and to the conception of new configurations of reality. Through this process, during the inventive game, our mind is freed from reality, becomes familiar with a different way of thinking and elaborates divergent perspectives seeking transformative power (Cambi, 1990).

When Gianni Rodari began writing for children in the 1950s, Italian language was not yet widespread throughout the Italian peninsula, but remained

the privilege of a few. In 1951, illiteracy levels were at 14%. Only 18.5% of Italians used the national language, particularly in central Italy and over half normally spoke in dialect. In this context, children's books were scarcely distributed outside school and were mostly destined for well-off children (Boero, De Luca, 1995: 259-260). Moreover, the contents and tone of books for children tended to shape a functional model of a child that conformed to current values and ideals by often adopting foul language and insistently re-proposing the univocal and authoritarian point of view of the adult. The systematic propaganda work carried out during the years of Fascism, for example, had a profound influence not only on school textbooks, but also on so-called amusing literature.

On the contrary, Gianni Rodari's choice of language and content – as linguist Tullio De Mauro observes – contributed from the outset to a change in the literary register for children, so much so – that in Italy we speak of a true epistemological turning point in the history of children's literature (De Mauro, 1990). Rodari is innovative because he introduced new themes, but also because he was able to use and propose all the layers of vocabulary, from common and everyday words of popular language to nonsense speech and from rare words to the traditional words. He also made fun of linguistic automatisms, stereotyped expressions and verbal conditioning, which are also conditioning of thought (Rodari, 2005).

Rodari began writing in the late 1940s. From the very beginning as a children's writer, his works (nursery rhymes and short stories) reveal a utopian inspiration underlying his fantastic creations. In 1973, in *Grammar of Fantasy*, his programmatic and educational manifesto, he wrote: "utopia is no less educational than the critical spirit. It is enough to transfer it from the world of intellect to that of the will" (Rodari, 1973: 31), recognising the exercise of creativity as the first attempt to restructure reality.

Since the early novels of the 1950s, Gianni Rodari's entire literary production testifies to this tendency. The novel *Il romanzo di Cipollino* (then *Le avventure di Cipollino*), published in 1951 (Rodari, 1951; 1957), and *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, published in 1958 (Rodari, 1958), present a human project geared towards a model of society organised around the principles of peace, solidarity, equality and democracy.

In his short novels *Il Pianeta degli alberi di Natale* (1962) (Rodari, 1962) and *La torta in cielo* (1966), the compensatory motifs of the popular utopia give rise to the representation of a more equitable place, to which the festive and joyful dimension of laughter is added. In the former case, a child is projected into space through a rocking horse and finds himself on a planet where every day is Christmas, where the verb "to pay" does not exist, there is no private property and where everything is edible, work and rest are free and titles of nobility are sold in shops but are of no interest to anyone. In the latter case, in *La torta in cielo*, two children from the Roman suburbs enter into a cake that has fallen from the sky, seeking their way among strings of cream, almond

paste and streams of eggnog. In these last works, the most evident ideological traits of the early Rodari gradually faded in favour of a narrative that favoured the mechanisms of the fantastic, while maintaining an unaltered critical perspective and the imaginative approach that produces new realities.

Later, in 1979, a few months before his death, Rodari declared in an interview: "I believe in utopia. I personally believe that children's capacity for utopia is a strong element in their self-education" (Bini, 2000: 13).

What utopia is Rodari refering to? A distinction can be made between a popular utopia and a marxian utopia.

The marxian utopia is based on an educational dissent and freedom that emerged most clearly in the works of the 1950s, which express a harsh criticism of the authoritarian regimes that Europe had recently experienced. The theme of the *anti-place* emerges in these novels, governed by unjust laws and demolished by a character who is *different*, non-conformist, and who overturns the social order through the power of truth and loyalty and not through violence.

Along the 'red thread' of *non-places*, this time in a positive sense, i.e. anticipating a better society of the future, we also recognise in Gianni Rodari the principles of popular utopia, which include the motifs of the upside-down world and the land of cuccagna (or Wonderland). The upside-down world, as an overturning of the real order, is present in *Il Pianeta degli alberi di Natale*. Here the child, owner of a creative potential, waiting to be developed, is transformed into an archetype of renovation and anthropological transformation. In *La Torta in cielo*, the "gastronomic utopia" is staged as in a traditional folk tale (Massini, 2011).

In each of these cases, and in many others not mentioned here, we always find ourselves in the realm of play and laughter, and our thoughts turn to Mikhail Bachtin's interpretative paradigms with regard to literature that restores through parody the joyful and festive dimension of laughter with its "positive, regenerating, and creative meaning" (Bachtin, 2001: 81). The laughter of Gianni Rodari is a laughter of freedom, opening up, of authenticity and at the same time "civil laughter", revealing and unmasking iniquities and injustices which – with the lightness and pleasure of the text – can become a tool for giving meaning to both individual and inter-subjective existence (Lepri, 2013).

## Riferimenti bibliografici


Bachtin, M. (2001), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*. Torino: Einaudi.

Bini, G. (2000), Rodari, ideologia e pedagogia. *LG Argomenti*, 4.

Boero, P., De Luca, C. (1995), *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (1990), *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.

De Mauro, T. (1990), Prefazione. In G. Rodari. *Il gatto viaggiatore e altre storie* (XVII). Roma: Editori Riuniti.

De Mauro, T. (1977), *Le parole e i fatti*. Roma: Editori Riuniti.

Lepri, C. (2013), *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*. Roma: Anicia.

Massini, G. (2011), *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*. Roma: Carocci.

Milani, L. (don) (1957), *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Rodari, G. (1951), *Il romanzo di Cipollino*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale; Rodari, G. (1957). *Le avventure di Cipollino*. Roma: Editori Riuniti.

Rodari, G. (1958), *Gelsomino nel paese dei bugiardi. Roma*: Editori Riuniti.

Rodari, G. (1962), *Il Pianeta degli alberi di Natale*. Torino: Einaudi.

Rodari, G. (1966), *La torta in cielo*. Torino: Einaudi.

Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Rodari, G. (2005), *Testi su testi. recensioni e elzeviri da "paese Sera-Libri" (1960-1980)*, a cura di F. Bacchetti. Roma-Bari: Laterza.

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.


## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni


Barsotti, S. (2021), *"All uses of the word to everyone". Word and emancipation for a democratic construction of society in Gianni Rodari's thought and works*. Relazione presentata alla 15th International Child and the Book Conference *Transformation and Continuity: Political and Cultural Changes in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*, Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology / Primary Education - German Didactics, Berlin, Germany, 24 marzo. https://www.cbc2020.org/program/index.html. Ultimo accesso 5 maggio 2022.

Lepri, C. (2021), *Utopian tension, ideology and creativity in Gianni Rodari's writings. Some examples*. Relazione presentata alla 15th International Child and the Book Conference *Transformation and Continuity: Political and Cultural Changes in Children's Literature from the Past Century to the Present Day*, Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology / Primary Education - German Didactics, Berlin, Germany, 24 marzo. https://www.cbc2020.org/program/index.html. Ultimo accesso 5 maggio 2022.

# 3.
# Per una storia dell'infanzia.
# Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento

Francesca Borruso[1]

## 1. Introduzione

Il nostro progetto di ricerca, dal titolo *Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento,* è stato realizzato nel biennio 2019-2020, da un gruppo di ricerca con una prevalente presenza di studiosi di matrice storico-educativa,[2] i cui esiti sono contenuti in un volume, edito nel maggio del 2021, dal titolo *Memoria, Infanzia, Educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento.*

Il gruppo di lavoro coinvolto nel volume è più ampio del gruppo originario ed è stato strutturato valorizzando proprio l'interdisciplinarità delle competenze, poiché contempla al proprio interno studiosi di diversa formazione che si occupano di storia della pedagogia e dell'educazione, di storia sociale dell'educazione, di letteratura per l'infanzia, di pedagogia sociale e generale. Una interdisciplinarità di sguardi ermeneutici che, sin dall'origine del progetto, c'è sembrata un valore imprescindibile e strettamente connaturato alle nostre ipotesi interpretative.

Il tema centrale della ricerca è quello della storia dell'infanzia (Ariès, 1983; Becchi-Julia, 1996; Cunningham, 1990; DeMause, 1983), soggetto sociale ancora poco esplorato sebbene negli ultimi cinquant'anni la storiografia dell'infanzia abbia fatto progressi considerevoli, a partire dalla rivoluzione epistemologica rappresentata dal noto volume di Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), che ha «fecondato un intero campo di ricerche che era ancora per buona parte incolto»(Becchi-Julia, 1996: XIII). L'obiettivo della ricerca è stato volto a individuare i modelli pedagogici e le prassi educative le quali, attraverso un fascio articolato e composito di istituzioni educative (famiglia, collegi, scuola, fabbrica) e di processi culturali prodotti e veicolati dai mass media emergenti (dalla produzione letteraria per l'infanzia fino ai più recenti mass media del Novecento) hanno caratterizzato la vita quotidiana di bambini e di bambine, contribuendo a determinare i processi di for-

[1] «Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento», progetto biennale di tipo A (2019-2020), finanziato dal DSF, Università degli Studi Roma Tre. Responsabile: Francesca Borruso.

[2] Il gruppo di ricerca era composto, oltre che dalla sottoscritta in qualità di coordinatrice, dai seguenti colleghi: Carmela Covato, Maura Di Giacinto, Chiara Meta, Elena Zizioli.

mazione e di costruzione identitaria di individui e gruppi. Una indagine sulla vita infantile, secondo la nostra ipotesi, capace di restituire sia percorsi di storia dell'infanzia – le idee pedagogiche, le mentalità e l'immaginario collettivo sull'infanzia – sia elementi relativi alla storia di bambine e bambini reali, colti nella concretezza dei loro vissuti pedagogico-esperienziali (Cunningham, 1990: 15-17). Uno sguardo quest'ultimo, di carattere micro-storico che ci ha anche permesso di cogliere la molteplicità dei fenomeni socio-culturali e, al contempo, le differenze che intercorrono tra le diverse infanzie, ciascuna diversa da tutte le altre in base al genere (Ulivieri, 1999; Soldani, 1989; Seveso, 2003; Covato, 1991) che la caratterizza, così come al ceto sociale di appartenenza e, ancora, in base all'incommensurabilità dell'esperienza individuale che, in alcuni casi, può dare vita a fenomenologie diverse, in una certa misura, dai contesti socio-culturali dominanti. Inoltre, la micro-storia ricostruita attraverso l'uso di testimonianze autobiografiche ci è servita, in parte, ad avvalorare la macro-storia e le scoperte consolidate, in parte a distanziarcene fornendoci una prova della eterogeneità e complessità dei fenomeni sociali e delle trasformazioni latenti di idee e mentalità che spesso seguono percorsi inediti (Pavone, 2007).

Le diverse infanzie abbiamo cercato di interpretarle, ciascuno secondo quel personale punto di vista che è sempre «parte della ricerca» (Kuhn, 1978: 54), soprattutto nello scorrere della quotidianità, nell'ambito di quegli impalpabili processi di educazione informale che caratterizzano tutte le esperienze di socializzazione primaria e secondaria nelle quali un individuo è immerso e che non sono, necessariamente, processi di trasmissione intenzionale, volontaria e consapevole (Becchi, 1987: 1-30). Un'educazione informale preziosa da intercettare proprio perché per lo più inconsapevole, inconscia, inconfessabile e per questo, nella pragmatica comunicativa, carica di indizi e sintomi che richiedono di essere decodificati perché rinviano ad un «sommerso educativo» per lo più rimosso, ma fortemente pervasivo e influente per i soggetti coinvolti. Storie di bambine e bambini ricostruite all'interno di una pragmatica comunicativa della vita quotidiana nella quale sono immersi 'loro malgrado' e che contiene al proprio interno una congerie complessa di elementi, dalla quale è possibile evincere quel rapporto di latente *spannung* e intreccio che intercorre fra pubblico e privato (Foucault, 1972), tra i modelli educativi e le prassi della vita reale mutuate spesso dalla tradizione (Borruso, Cantatore, Covato, 2014; Borruso, 2019), tra le consapevolezze pedagogiche e le latenze educative (Cambi, Ulivieri, 1994), tra i modelli culturali interiorizzati e la concretezza dei vissuti reali presi in esame nella realtà degli stili di vita della borghesia in ascesa. Una costellazione di impliciti e di latenze, quindi, che ha richiesto una interpretazione ermeneutico-critica indiziaria e sintomale proprio perché di un testo, di un discorso, di una conoscenza scopre il significato attraverso la lettura del *non detto*, simulato dai livelli espressivi immediatamente apparenti (Ginzburg, 1986, 2000).

Il raggio storico che abbiamo scelto è quello che intercorre fra la fine del secolo dei Lumi, periodo storico nel quale iniziano a mutare idee e sensibilità

relative all'infanzia, all'educazione, alla scuola, alla famiglia, alla genitorialità; poi, attraversando il lungo Ottocento e il profondo processo di pedagogizzazione della società borghese che cerca di rendere dominanti ed esportabili in tutti i ceti sociali una precisa costellazione di valori, ossia quelli tipici della nascente borghesia capitalistico-liberale (Hobsbawm, 1975), arriva fino al Novecento, secolo tradizionalmente identificato come «il secolo del fanciullo» (Key, 1906), ma attraversato anch'esso sia da istanze pedagogiche di radicale rinnovamento, sia dalle contraddizioni tipiche di un secolo segnato da due conflitti mondiali e gravido di trasformazioni tecnologiche così accelerate da non permettere una comprensione, coeva al suo tempo, dei mutamenti sociali in atto (Dal Toso, Gecchele, Polenghi, 2017).

Le fonti che abbiamo utilizzato sono state decisamente molteplici, atipiche e non omogenee fra di loro. Le storie di vita, l'immaginario letterario, la trattatistica pedagogica – le tre fonti preponderanti in questo volume – emergono dalle biografie, dalle autobiografie, dalle corrispondenze epistolari, dalle scritture diaristiche e familiari, dall'iconografia, dalla letteratura *tout court* e si fondono in un mosaico iconico e complesso, in cui le cosiddette «pedagogie narrate» (Covato, 2006) finiscono per essere le vere protagoniste del discorso rivelandosi, ancora una volta, fonti ad alta densità pedagogica. Una eterogeneità di fonti che ha cercato di supplire a quella insufficienza documentaria che ha caratterizzato questo ambito della ricerca – sebbene il raggio storico sia connesso ad un periodo storico che costruisce proprio il «mito dell'infanzia» secondo la celebre definizione di George Boas (Boas, 1973) – la cui povertà archivistica è da collegare «soprattutto alla stessa condizione nel passato del bambino, che è vissuto in un regime di pesante alienazione» (Becchi, Ferrari, Grandini, Micotti, 1987: 183). Costretta, infatti, ad entrare presto nel mondo del lavoro o a partecipare comunque presto alla vita adulta, l'infanzia è stata, fino a pochi anni fa, dura e breve, sostanzialmente inesistente anche sul piano ideologico-culturale, drammatica nelle classi più povere, un vero e proprio incubo dal quale abbiamo cominciato ad affrancarci solo a partire dal XX secolo, secondo la celebre definizione di DeMause (DeMause, 1983).

La memoria è connessa alla trasformazione euristica della metodologia storica (Burke, 2019) che ricomprende, nell'ambito delle sue fonti storiche, qualunque fonte 'suo malgrado' secondo la celebre definizione di Marc Bloch (Bloch, 1981: 12): fonti atipiche, strumenti o oggetti poveri e fragili, ricordi individuali, vissuti apparentemente irrilevanti possono rivelarsi, invece, illuminanti come abbiamo cercato di dimostrare lungo questo itinerario. Una memoria, quindi, che va riconfigurata alla luce dei nuovi percorsi epistemologici e che significa non solo nuove fonti, nuove categorie interpretative, nuovi soggetti e nuove tematiche della ricerca storico-educativa, ma significa anche accoglienza/valorizzazione delle diversità, della soggettività delle esperienze, dei ricordi e dei vissuti individuali, del valore delle piccole cose minute, apparentemente insignificanti (benché non lo siano il più delle volte) e che ci permettono di rifuggire da frettolose omologazioni.

Innanzitutto, l'infanzia l'abbiamo indagata in relazione a 'casa e famiglia'. Una parte delle indagini infatti, sono centrate sull'analisi delle relazioni primigenie e fondative che si realizzano nel gruppo familiare, decodificate anche alla luce di una storia intergenerazionale che si esprime attraverso l'intreccio di forme di continuità e forme di innovazione della storia familiare. Vediamo i temi emergenti:

Le trasformazioni della paternità, o per meglio dire l'analisi di figure di 'padri esemplari' che, fra Sette e Ottocento, emergono dall'analisi delle storie di vita rivendicando forme di accudimento verso i figli e le figlie, sono oggetto dello studio di Carmela Covato. Cosicché, se sul piano giuridico e simbolico l'Ottocento è caratterizzato dalla figura del padre dominus, gestore e controllore sia della vita sociale sia della vita privata, attraverso l'analisi di alcune storie di vita, ci spiega l'Autrice, è possibile intercettare l'insorgere di nuovi desideri di paternità, «[…] di esperienze dissonanti nella misura in cui si discostano dalle innumerevoli testimonianze che documentano una presenza paterna solo legata al ruolo di dominio nella vita familiare e in quanto ci tramandano, soprattutto attraverso fonti epistolari, un desiderio d'accedere a quella sfera della cura comunemente pensata come squisitamente femminile» (Covato, 2021: 26). Un fenomeno, quello dei nuovi padri capaci di svolgere efficacemente le funzioni materne, che si situa all'interno delle profonde trasformazioni socioculturali ed economiche che sembrano emergere nelle classi colte già a partire dal secondo Settecento, e che nel corso del Novecento si tradurrà in una conclamata rarefazione della figura paterna, suffragata da circostanziate analisi storiche, antropologiche e psicoanalitiche, al punto che alcuni studiosi introdurranno il tema della nostalgia del padre perduto, attribuendo a questo sentimento un valore di spia del disagio della civiltà contemporanea (Delemeau, Roche, 1990).

La trasformazione della genitorialità avvenuta già a partire dal secondo Settecento, serve ad introdurci all'interno dell'analisi della educazione familiare, contenuta nel saggio di chi scrive, con l'obiettivo di evidenziare, attraverso la specifica fonte dei ricordi d'infanzia (Orlando, 2007), l'educazione familiare borghese tipica del «lungo Ottocento» (Barbagli, Kertzer, 2002). È emersa, così, una complessa rete di dispositivi pedagogici – fatta di divieti, norme, procedure di esclusione, silenzi, forme di emulazione, controllo sulle emozioni - che avvolgeva l'infanzia borghese dentro la vita privata e che ribadiva un determinato ordine sociale e un preciso sistema di valori, rendendo ancora una volta evidente ai nostri occhi quanto il campo familiare, in tutti i tempi storici, sia una struttura dinamica di rapporti collegati ai rapporti sociali (Cambi, Ulivieri, 1988). Abbiamo, inoltre, cercato di evidenziare la convivenza di vecchie e nuove mentalità all'interno del medesimo tempo storico: dalla svalutazione del femminile discriminato sul piano educativo rispetto ai fratelli, al significato dell'ordine della genitura, al difficile e contraddittorio percorso trasformativo delle relazioni fra genitori e figli e fra fratelli e sorelle, le quali evolvono verso relazioni di maggiori intimità non senza contraddizioni e fatiche. Ed è proprio

a questo intreccio di mentalità contrastanti, che sembrano incubare al proprio interno i mutamenti prossimi che coinvolgeranno mentalità e idee sull'infanzia, che abbiamo cercato di prestare la nostra attenzione. Sembra, infatti, che dispositivi pedagogici apparentemente superati dal nuovo ordine familiare borghese – la primogenitura, il valore del maschio, la violenza educativa, il dispositivo pedagogico della paura sui bambini – continuino ad agire seppure in modo camuffato, spostandosi dal piano del dicibile al piano dell'indicibile, del non detto (Manoukian, Olivetti, 1987:51-71).

Le corrispondenze epistolari sono state una delle fonti privilegiate utilizzate nel saggio di Chiara Meta che indaga la relazione educativa che intercorre fra Antonio Gramsci e i suoi figli, durante la sua lunga detenzione carceraria iniziata ancora prima della nascita del secondo figlio, Giuliano. Ci inoltriamo, così, all'interno di un'esperienza di paternità 'esemplare', non solo per la eccezionalità del suo protagonista, ma anche per la consapevolezza del ruolo paterno interpretato da Gramsci all'interno di una visione del mondo, dell'educazione, della relazione fra le generazioni autenticamente rinnovata. Emerge, così, l'idea gramsciana che i bambini vadano considerati veri e propri interlocutori alla pari, con i quali condividere pensieri, emozioni, affetti all'interno di una visione educativa che si alimenta delle frontiere più progressiste del pensiero pedagogico di quegli anni, analizzate con profondità critica dallo stesso Gramsci. Testimonianza, questa, di una paternità viva e presente nonostante la barriera del carcere, che ci porta a riflettere sui significati di 'presenza' e di 'assenza' nella relazione educativa.

La vita privata di Giuseppe Lombardo Radice viene ricostruita da Lorenzo Cantatore sulla base di preziosi documenti di carattere privato, conservati presso il MuSEd, e messa in rapporto con la sua produzione scientifica (*Lezioni di didattica,* soprattutto). La genesi esperienziale delle sue idee innovative sull'infanzia sembra collegarsi, anche, alla vita privata del filosofo, in cui la famiglia assurge a vero e proprio laboratorio di educazione. «Piccoli-grandi eventi fra le mura di casa raccontati da Gemma per lettera e da lei stessa sintetizzati in forma di esempi per la *Didattica* del 'suo' Peppino[…] confermano non solo il valore del ricordo ma anche quel clima di laboratorio pedagogico domestico che, negli anni successivi e con la nascita di altru due figli (Laura nel 1913 e Lucio nel 1916) andrà definendosi sempre più» (Cantatore, 2021:98-99).

Grazie all'analisi di Irene Palombo, abbiamo rivolto la nostra attenzione ai collegi religiosi, fino alla fine dell'Ottocento utilizzati, dalle famiglie borghesi e aristocratiche, per educare le proprie figlie destinandole alla vita claustrale sin dalla più tenera età «al fine di preservarne l'onore e la verginità» (Zarri, 2011:11). L'analisi degli archivi conservati presso le diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo, testimonia che, ancora alla fine dell'Ottocento, i conventi ospitavano bimbe comprese fra un'età di 4 e 7 anni, a prescindere da quello che sarebbero diventate da grandi : mogli e madri oppure suore, (senza altre alternative). Gli edifici monastici, così, erano dotati di uno spazio apposito per le educande, separato da quello abitato dalle altre religiose, ma pur sempre

compreso entro le mura claustrali: in questo spazio le piccole allieve dimoravano sotto la direzione della maestra e della sua aiutante, seguivano le lezioni e dormivano rigorosamente da sole. I modelli educativi elaborati per le giovani allieve erano non solo rigorosi e afflittivi, ma anche dotati di quella pervasività amplificata dal potere di una istituzione totale, come quella di un educandato fondato sulla clausura totale. Fra i dispositivi pedagogici vogliamo ricordare la pervasività del controllo che si traduceva nel mancato riconoscimento del diritto all'intimità: le educande non potevano ricevere lettere in linea di massima e, comunque, le lettere autorizzate venivano attentamente ispezionate dalla maestra; dovevano essere sorvegliate assiduamente, scortate anche in giardino, mai sole neanche durante i colloqui con i propri familiari. Ciò si traduceva evidentemente nell'impossibilità di avere conversazioni libere e di esternare emozioni e sentimenti con gli stessi genitori.

Poi c'è l'infanzia lavoratrice studiata da Luca Silvestri. Il lavoro minorile viene analizzato sulla base degli scritti di Marx ed Engels che denunciano le condizioni drammatiche per bambini e bambine attraverso una molteplicità di fonti dense di informazioni: dalla conoscenza diretta che i due filosofi fecero della vita operaia nelle fabbriche londinesi, alle relazioni parlamentari che riportano non solo le impressioni degli ispettori ma anche le testimonianze degli stessi lavoratori, sia adulti sia bambini, raccolte per mezzo di interviste sul campo (Engels, 2011).

L'infanzia migrante in Italia tra Otto e Novecento è oggetto dello studio di Maura Di Giacinto. Un fenomeno che già nell'Ottocento ha numeri significativi e che nonostante sia oggetto di denuncia da parte di una minoranza più sensibile sul piano dei diritti civili dell'infanzia, non scandalizza la stragrande maggioranza della popolazione. L'Autrice indaga il fenomeno cercando di mettere in luce gli aspetti, complessi e contraddittori, sottesi a queste esperienze, cercando da un lato di evidenziare le sofferenze inflitte a un'infanzia "tradita" e dall'altro di cogliere alcuni elementi socialmente e pedagogicamente rilevanti.

Uno spazio significativo nel volume è dedicato alla produzione letteraria per l'infanzia che, a partire dall'Ottocento, si diffonde sempre di più nel tessuto sociale assumendo caratteri industriali e quindi di massa e riuscendo, così, ad agire in profondità negli stili di vita, nei modelli educativi, nelle mentalità e nella cultura otto-novecentesca. Teresa Gargano si concentra sull'eversività di un testo come il Pinocchio di Collodi che opera un rinnovamento audace e radicale rispetto allo stereotipo letterario borghese, precettistico e performante dell'Ottocento, sia tematicamente sia stilisticamente. «Pur essendo destinato ad essere un balocco, Pinocchio gioca la sua partita con la vita vera, si avvezza alla durezza della fame, alla scorza ruvida della morte, all'inesorabilità del viaggio della coscienza che compirà da solo, aprendosi con paura e desiderio a tutte le esperienze provenienti dal mondo esterno» (Gargano, 2021:149). Mentre Chiara Lepri si dedica ad un'altra pietra miliare della letteratura per ragazzi, che è rappresentata dall'opera di Gianni Rodari, indagando la rappresentazione

di semplici e apparentemente insignificanti oggetti quotidiani che veicolano, nella poetica dell'Autore, temi importanti che vanno dalla denuncia delle ingiustizie sociali ai progetti di mutamento supportati da un nuovo sistema di valori e di idee volti alla costruzione di un mondo migliore. «La scelta dell'opera rodariana, in questo senso, soddisfa non soltanto il desiderio di svolgere un'indagine in ambito storico-educativo attraverso una speciale lente di ingrandimento, ma consente anche di ripensare storicamente l'immagine di infanzia nella complessa rete di significati che si intrecciano sul piano squisitamente letterario e all'interno di un'idea di progetto pedagogico che l'autore delinea nei numerosi affondi a corredo dei propri procedimenti inventivi e più compiutamente nella Grammatica della fantasia» (Lepri, 2021: 164). Susanna Barsotti concentra la sua attenzione sul tema della violenza nei confronti dell'infanzia che, come è noto, è un fenomeno di lunga durata, presente in tutti i ceti sociali, radicato in dispositivi sociali, stereotipi culturali e modelli educativi arcaici che ribadiscono la persistenza della violenza all'infanzia anche nelle società più evolute della nostra contemporaneità. Ancora oggi i resoconti internazionali sul tema della violenza perpetrata sui bambini e sulle bambine rivelano dati sconfortanti e la persistenza di forme di violenza e di sfruttamento che si ritenevano superate nel mondo della nostra contemporaneità. Qui la letteratura per l'infanzia diventa non solo una fonte storico-educativa, ma anche una testimonianza viva del presente. Dal bambino girovago di *Senza famiglia* di Hector Malot (1878), in cui lo scrittore e giornalista francese sarà tra i primi a raccontare il destino dei bambini italiani che vivono e lavorano a Parigi nel 1850, fino alla più recente storia di Malala, la bambina pakistana che subisce un attentato perché desidera andare a scuola, la letteratura emerge sempre come uno strumento straordinario di presa coscienza dell'individuo e, al contempo, di liberazione.

Abbiamo pensato di concludere il volume con il saggio di Elena Zizioli, non solo perché cronologicamente collocato nel secondo Novecento, ma soprattutto perché vogliamo finire questo lungo percorso con la cifra della speranza e della progettualità educativa. L'Autrice, infatti, si occupa dell'infanzia delle periferie cittadine, dove fra gli anni Sessanta e Settanta operano alcune figure di educatori d'eccezione, che vogliono contribuire a trasformare la scuola in un luogo di emancipazione socio-culturale e di convivenza democratica. Vengono, così, analizzate le esperienze educative di Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti, che con passione, slancio utopico e professionalità, cercarono di mutare la vita educativa dei bambini e delle bambine delle periferie romane, rendendo la scuola il perno del riscatto infantile. «Non si dimentichi che Bernardini andava a cercare gli allievi a casa per riportarli a scuola e che Bigiaretti intitolò una delle sue vivaci filastrocche scritte insieme ai suoi alunni: «Tutto è perduto fuorché l'allegria». Tali versi suonano oggi come un invito e un augurio per coloro che hanno vissuto il periodo di sospensione in situazioni più drammatiche e diventano un'urgenza per chi è chiamato ad educare. La lezione pertanto di questi maestri ci appare quanto mai attuale rammentandoci che la

scuola deve essere in grado di assicurare uno spazio oltre che di apprendimento anche di benessere e di felicità» (Zizioli, 2021: 219).

Dopo questo nostro percorso siamo sempre più convinti che sia necessario scavare all'interno delle stratificazioni storico-sociali, dei gruppi e delle esperienze individuali, proprio perché ciascuna esperienza vale in sé e può suscitare, in chi la vive così come in chi ne è testimone a qualunque titolo, le più diverse eco. La nostra idea di memoria storico-educativa, infine, desidera collocarsi all'interno di una pedagogia militante, che ritiene di poter contribuire così ai processi di trasformazione del sociale affinché, chi si occupa della formazione e dell'educazione non dimentichi, affidandosi a quello strabismo comunicativo che alimenta i fraintendimenti tra gli individui e le *impasse* della conoscenza, quanto in tutte le epoche del passato fosse davvero difficile e complesso «essere bambini». Una condizione spesso di impotenza, a volte di incomunicabilità con il mondo, quella vissuta dai bambini e dalle bambine, sperimentata seppure in forme diverse ieri come oggi, ma che certamente è rimasta impressa negli sguardi e nelle emozioni di noi tutti, attraverso questo lungo e variegato percorso di studi.

## Riferimenti bibliografici


Ariès, Ph. (1983), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna.* Roma-Bari: Laterza.

Barbagli, M., Kertzer, D.I. (eds.) (2002), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*. Roma-Bari: Laterza.

Becchi, E. (1987), Introduzione. In E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1-30.

Becchi, E. Ferrari, M. Grandini, M. Micotti, S. (1987), Per una storia dell'infanzia come figura educativa. In E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 183.

Becchi, E.-Julia, D., (1996), Storia dell'infanzia, storia senza parole?. In E. Becchi D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al seicento*, Roma-Bari: Laterza, XIII.

Bloch, M. (1981), *Apologia della storia, o mestiere di storico*. Torino:Einaudi, 12.

Boas, G. (1973), *Il culto della fanciullezza.* Firenze: La Nuova Italia.

Borruso, F. (2019), *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà.* Milano: Franco Angeli.

Borruso, F. (2021), *Memoria, infanzia, educazione.Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento.* Roma: RomaTre Press.

Borruso, F., Cantatore, L.,Covato, C. (2014), (eds.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano: Guerini Scientifica.

Burke, P. (2019), *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle Annales (1929-1989).* Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F., Ulivieri, S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze:La Nuova Italia.

Cambi, F. (1992), *La ricerca storico-educativa in Italia, 1945-1990.* Milano:Mursia.

Cambi ,F., Ulivieri S. (1994) (eds.), *I silenzi nell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F. (2004), La storia sociale dell'educazione. *Studi sulla formazione*, 1, 5-11.

Cantatore, L. (2021), Memoria, infanzia, famiglia e società nelle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice. In F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione*, Roma:TrePress, 98-99.

Covato, C. (1991), *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800.* Roma: Archivio Guido Izzi.

Covato, C. (2002), *Memorie di cure paterne:genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano:Unicopli.

Covato, C. (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate.* Milano: Guerini Scientifica.

Covato, C. (2021), Fra possesso e cura. Figlie di padri esemplari sul finire del secolo dei Lumi. In F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, Educazione,* Roma:RomaTre Press, 21-33.
Cunningham, H. (1996), *Storia dell'infanzia*. Bologna: Il Mulino.
Dal Toso, P., Gecchele, M., Polenghi, S. (eds.) (2017), *Il Novecento, il secolo del fanciullo?* Bergamo: Junior.
Delemeau, J. (1990), *Histoire des pères et de la paternité*. Paris: Larousse.
DeMause, Ll. (1983), *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme.
Engels, F. (2011), *La situazione della classe operaia in Inghilterra*. Milano: Edizioni Lotta Comunista.
Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione.* Torino: Einaudi.
Gargano, T. (2021), «Bambinate» collodiane: alcune immagini d'infanzia ottocentesche. In F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione.* Roma: TrE-Press, 149.
Ginzburg, C. (1986), *Miti, emblemi, spie*. Torino: Einaudi.
Ginzburg, C. (2000), *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova.* Milano: Feltrinelli.
Hobsbawm, E.J. (1975), *Il trionfo della borghesia 1848-1875.* Roma-Bari:Laterza.
Key, E. (1906), *Il secolo dei fanciulli: saggi.* Torino: Bocca.
Lepri, C. (2021), 'Le cose di ogni giorno'. Oggetti del quotidiano e infanzia nella poetica di Gianni Rodari. In F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione,* Roma:TrePress, 164.
Manoukian, A., Manoukian Olivetti, F. (1987), L'educazione in famiglia tra intenzionalità e destino. In E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione,*Firenze: La Nuova Italia, 51-71.
Orlando, F. (2007), *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici.* Pisa: Pacini.
Pavone, C. (2007), *Prima lezione di storia contemporanea.* Roma-Bari:Laterza.
Seveso, G. (2003), *Per una storia dei saperi femminili*. Milano: Unicopli.
Soldani, S. (1989), *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento.* Milano: Franco Angeli.
Zarri, G. (2011), Novizie ed educande nei monasteri italiani post-tridentini. *Via Spiritus*, 18, 11-12.
Zizioli, E. (2021), Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale. In F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione.* Roma:TrE-Press, 219.

# 4.
# Giovani e aree interne, due nozioni problematiche per le geografie dei luoghi e delle vite al margine

Vincenzo Carbone, Mirco Di Sandro

## 1. Introduzione

Giovani e aree interne rappresentano due categorie concettuali ampiamente interpellate e discusse nell'Italia in sindemia, per le fragilità e le vulnerabilità che ne connotano immediatamente i tratti. La condizione giovanile, infatti, viene rappresentata come una problematica fase di transizione all'adultità per una delle componenti sociali più preziosa, perché rara e, tuttavia, tra le più colpite dai processi di precarizzazione della società neoliberale. I territori marginali, definiti in base ai criteri della deprivazione e perciò etichettati come "aree interne", in contrapposizione a quelle urbane e metropolitane considerate centrali per i processi di valorizzazione economica e sociale, continuano ad essere caratterizzati dalle molteplici forme di depauperamento.

Nella sindemia (Singer *et al.* 2017) è insito l'assunto che «la diffusione dell'agente infettivo manifesti conseguenze più gravi sui più deboli e fragili, su coloro (territori e soggettività) che già prima dell'evento pandemico erano relegati ad una posizione di subalternità e svantaggio» (Di Sandro 2022). Derivata dal connubio anglofono di *synergy* ed *epidemic*, il neologismo *syndemic* implica una relazione tra l'avanzata della malattia e le caratteristiche del contesto socio-ambientale di approdo. Calarsi in un contesto sindemico, dunque, vuol dire afferrare la "questione dei margini" per «analizzare le conseguenze intese come segni e sintomi (visione sanitaria) ed amplificazioni di divari preesistenti in "povertà sociale e disuguaglianza" (visione socio-economica)» (Bavazzano *et al.* 2022).

Questo saggio, tentando di uscire dal dualismo interpretativo, intende problematizzare le due nozioni (giovani, aree interne), intese frequentemente come *risorse* salvifiche o, all'opposto, come *problema,* concependole piuttosto come *agenti*, attori sociali della contemporaneità. Volgere l'attenzione ai processi di segregazione socio-spaziali ed al nuovo ordine di disuguaglianze indotto dalla crisi sindemica, consente di problematizzare le due categorie alla luce del mutamento sociale in atto, ancorando così il piano teorico e interpretativo al processo di ricerca situata. Le condizioni giovanili nei differenziati territori marginali sono affrontate a partire dai costrutti biografici labili, esito di processi di soggettivazione multicollocati e della pluralizzazione dei modelli di appartenenza e radicamento translocali, oltre che di accesso problematico ed incerto all'adultità.

## 2. La riscoperta delle aree interne

Nonostante siano trascorsi alcuni anni dalla definizione della Strategia Nazionale delle Aree Interne (SNAI), l'attenzione nei confronti dei territori marginali è riemersa con la diffusione del coronavirus. Dai primi mesi del 2020, sono tornati alla ribalta più che per un reale effetto attrattivo – le disparità in termini di accesso a risorse e servizi essenziali si sono infatti acuite – per la fascinazione esercitata sugli abitanti blindati tra le mura domestiche, confinati nei contesti metropolitani dal ritiro pandemico. L'isolamento nelle basse densità umane tipiche dell'internalità insieme a più agevoli possibilità di sottrazione dalle ristrettezze dell'angustia degli spazi domestici urbani, hanno favorito, in ragione della sospensione delle temporalità sociali, la sperimentazione di inedite modulazioni nelle pratiche spaziali e nell'abitare.

Con la definizione della SNAI, in Italia, il dibattito sulle disuguaglianze territoriali ha trovato nuova linfa. La tradizionale ripartizione tra un nord più ricco e dinamico e un sud più fragile e arretrato ha lasciato il posto ad un nuovo modo di concepire la divisione sociale dello spazio (Roncayolo 1978), le cui direttrici si dispiegano, non solo perpendicolarmente, ma in modo trasversale in tutta la penisola, dalle aree costiere a quelle montane, dalle terre dell'osso a quelle della polpa (Rossi Doria 1958). Nel concepire un Paese fortemente diseguale, che dà luogo a composizioni socio-spaziali (Cassier, Kesteloot 2012) gerarchicamente differenziate, si intende mettere a fuoco non l'articolazione di elementi fisici e naturalistici che conferiscono ai luoghi un paesaggio, bensì la distribuzione diseguale delle risorse sui territori, il governo al loro accesso e impiego produttivo: dimensioni che riguardano le scelte politiche ed economiche che assegnano ai luoghi posizioni determinate in assetti geografici multiscalari. È in tal senso che riferirsi alle aree interne vuol dire assumere una prospettiva consapevole dell'influenza di un modello di sviluppo capitalistico urbanocentrico[1], rispondente ad un regime neoliberista (Harvey 2010) fortemente differenziale che continuamente crea subalternità riproducendosi attraverso incessanti processi di marginalizzazione sociospaziale. L'organizzazione del modello contemporaneo di accumulazione e di estrazione di valore continua a basarsi sulla produzione costante di differenze, eleggendo *centri* più idonei allo sviluppo e costituendo sempre nuovi *margini,* mutevoli e porosi (Mezzadra, Neilson 2014).

Mappare la marginalità territoriale, dunque, è un'operazione frutto di un'articolazione del pensiero che, rifacendosi a puntuali assunti teorici, individua specifici indicatori. Vale a dire che, se per decenni, le scienze sociali hanno spiegato il divario nord-sud attraverso l'analisi dei sistemi di sviluppo tipica-

[1] Nel dibattito contemporaneo sulle aree interne, tale dinamica è stata ridefinita come "metrofilia". Così la spiegano Cersosimo e Nisticò (2020): «Componenti importanti delle classi dirigenti, politiche ed economiche, hanno alimentato a lungo, con il sostegno attivo della grande stampa nazionale, un incessante *storytelling* centrato sulla presunta «superiorità» del modello metropolitano e delle sue doti di innovatività, creatività, attrattività».

mente industriali e la loro localizzazione sui territori, oggi, con la finanziarizzazione delle economie su scala globale, risulta più complesso comprendere la dislocazione e la consistenza dei margini. Come afferma Carrosio (2019), «una modalità innovativa per rappresentare la marginalità è stata concretizzata nell'ambito della SNAI, una politica di sviluppo e coesione territoriale che intende combattere lo spopolamento delle aree ai margini attraverso il miglioramento delle condizioni di vivibilità di questi territori. Essa si contraddistingue dalle passate politiche di questa natura perché focalizza la propria azione sui diritti di cittadinanza, con l'intento di colmare i divari civili e di irrobustire le opportunità aggregate delle persone che vivono nei territori ai margini. L'indicatore di marginalità creato dalla SNAI classifica infatti i Comuni italiani sulla base delle opportunità che hanno le persone residenti di esercitare appieno i diritti di cittadinanza. Essi sono tradotti nei servizi di mobilità, scuola e salute. Più lungo è il tempo che le persone devono percorrere per raggiungere questi servizi, maggiore è la condizione di divario civile. A partire da questa definizione di marginalità, sono stati stabiliti i criteri per classificare i Comuni, sulla base della distanza dai Comuni polo».

Tali poli sono concepiti come aree che dispongono dell'offerta di servizi essenziali, intorno ai quali si dispiegano quattro distinte fasce di comuni sulla base della distanza e dei tempi di percorrenza: aree peri-urbane o di cintura (meno di 20 minuti); aree intermedie (da 20 a 40); periferiche (da 40 a 75) e ultra-periferiche (oltre i 75). Le ultime tre, distando più di 20 minuti dai poli, sono considerate "aree interne".

Secondo questa classificazione (Barca 2015), oltre il 60% del territorio italiano risulta occupato da aree interne, ospitando il 20% della popolazione nazionale e la quota più significativa di superficie forestale (70%) e protetta (77%). Secondo Pazzagli (2021b: 59), «c'è, dunque, un problema di misura. Se i luoghi, cioè i contesti, sono importanti nel determinare la condizione di vita (si pensi alla differenza effettiva di benessere, a parità di reddito procapite, che può verificarsi tra Venezia e un paese del Molise, o tra Parma e Casacalenda, ad esempio), allora i luoghi devono essere considerati nella misura, e la misura deve essere adatta ai territori, altrimenti è perfino inutile tradurre tutto in numeri: sapremmo già in anticipo che lontano dai poli urbani troveremo solo arretratezza, isolamento, sottosviluppo. E che altro dovremmo trovare, se andiamo a cercarvi quello che non c'è?».

Sulle aree interne disponiamo oggi di una letteratura molto articolata, talvolta contraddittoria, che affonda le sue radici nei domini dell'economia, della sociologia, dell'antropologia, dell'architettura e delle discipline territorialiste. Pur partendo da un'impostazione critica di fondo – che riconosce, ovvero, un principio di subalternità determinato da un modello di sviluppo diseguale – gli approcci si distinguono per l'enfasi riposta su queste aree come volano della "ripresa" contemporanea, per i significati e gli immaginari che vi si attribuiscono, ma anche per il ruolo che i singolo ricercatori ricoprono nelle dinamiche di campo, talvolta impegnati nel solo processo di comprensione e analisi, tal-

volta anche nella progettazione e nella definizione degli interventi. Significativo, a questo proposito, è lo scenario inaugurato dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e dalla pubblicazione del primo avviso pubblico destinato ai piccoli comuni delle aree marginali. Si pensi all'approvazione della legge 233/2021, recante disposizioni urgenti per l'attuazione del PNRR, che sancisce la possibilità per i comuni di assumere professionisti ed esperti in deroga alle regole sul contenimento delle spese nel pubblico impiego (istituendo persino un fondo *ad hoc* per i comuni con meno 5mila abitanti). Tale disposizione intende compensare la mancanza di personale specializzato nelle amministrazioni locali, inaugurando una dinamizzazione delle relazioni tra ricerca scientifica e policy making, che ha favorito il coinvolgimento di accademici e ricercatori nel processo di progettazione e territorializzazione della "transizione", offrendo evidenze empiriche e piani argomentativi utili all'ampliamento del dibattito scientifico sulle aree interne e sulle strategie di sviluppo locale. Il primo momento di convergenza di questo nuovo "movimento" è rintracciabile nel cantiere aperto dal cosiddetto Bando Borghi (Investimento 2.1: *Attrattività dei Borghi*), intorno al quale si sono moltiplicate le iniziative di approfondimento tematico, di confronto e scambio operativo, lasciando emergere anche molte analisi critiche sugli assunti fondativi dell'avviso, sui processi indotti e gli strumenti utilizzati (Coltré 2022; Pazzagli 2022).

Tra le numerose falle rilevate, ce n'è una, la più evidente e apparentemente banale, che riguarda la definizione dei destinatari degli investimenti, l'oggetto/soggetto intorno al quale progettare e operare: i borghi. L'avviso, infatti, riproduce quella "retorica dei borghi" ampiamente discussa, perno della narrazione diffusa del *piccoloborghismo* (Bindi 2021). Come sottolinea Pazzagli (2021a), «piccolo è bello – si dice – ma piccolo è soprattutto fatica, resistenza e talvolta perfino rassegnazione», ad indicare che nella definizione e nella "commercializzazione" dei luoghi, mossi dal bisogno di affascinare e attrarre (imperativi del marketing territoriale), si tende ad omettere l'essenza e la struttura stessa dei luoghi, standardizzandoli su canoni impropri (che, cioè, non appartengono a nessuno) e riconducendoli ad un immaginario univoco di bellezza e armonia. Non si tratta di un atto puramente formale e nominale, ma di un dispositivo di governo che, in modo eterodiretto, viene agito su Assisi come su Pizzone, su Civita di Bagnoregio come su Buccino, facendo così dei borghi, luoghi di fattura anticata in cui ricercare *ruralità* e consumare *lentezza,* seduti al tavolo di un "tradizionale" bistrot (formula volutamente ossimorica).

La recente riscoperta delle cosiddette aree interne ha dovuto fare i conti prima di tutto con il riconoscere i territori marginalizzati dopo decenni di tacita subordinazione agli schemi urbani, muovendosi alla ricerca ossessiva di un'etichetta distinguibile, innovativa e accattivante. Tale processo è stato agito prioritariamente in osservanza delle logiche di mercato, puntando, prima che al benessere degli abitanti dei margini, ad attrarre investimenti utili allo sviluppo. Un meccanismo che, orientato dal paradigma neoliberista, ha indotto le amministrazioni locali e gli organismi di governo dei territori a proporsi al

miglior offerente, a stringere accordi con gruppi immobiliari e costruttori, operatori del turismo di massa e della ristorazione stellata, venditori di esperienze e souvenir. Il turismo, infatti, in penuria di visioni strategiche su uno sviluppo locale solido e duraturo, si profila come la più immediata e univoca via percorribile per garantire effimero benessere e stagionale dinamismo socioculturale. I *borghi*, in questo senso, sarebbero il prodotto di un sistema di tipo estrattivo (Gago 2015; Zibechi 2016) rispondente alle logiche della "accumulazione per spossessamento" (Harvey 2010) tipiche del capitalismo finanziario. Di origine diversa, invece, è la categoria di aree interne (Barca 2015), i cui postulati sono stati formulati nell'ambito governativo della pianificazione e della coesione territoriale. Rispondente ad una nuova classificazione di tipo duale e dialettica, accostabile nei termini alla nefasta distinzione tra città e campagna, la categoria di aree interne ha favorito la ridefinizione di una nuova geografia imposta – erroneamente – come il superamento delle disparità strutturali tra il nord e il sud del Paese, sfumando specificità e criticità territoriali in virtù di una forzosa omologazione. In altro senso, le aree interne della penisola presentano caratteristiche significativamente differenti tra loro, il cui riconoscimento è necessario alla progettazione e alla realizzazione del disegno specifico di fuoriuscita dalla marginalizzazione.

Per rendere grazia a questi territori, almeno nel nome, nei vari ambienti della costellazione di studi sui margini sono sovente utilizzate denominazioni alternative, come quelle di *aree fragili* o *centri minori*. La prima riconosce un grado di vulnerabilità generale che accumuna queste aree, lasciando spazio, al contempo, a specificazioni contestualizzate circa l'intensità e le processualità determinanti il livello di segregazione e disuguaglianza. La categoria di centri minori, invece, intende non connotare le aree sulla base delle criticità insite ma, riconoscendo un livello di subordinazione nei confronti di altre entità ritenute "maggiori", declina il proprio significato sulla base dell'ampiezza, la densità e l'importanza all'interno di una più ampia geografia funzionale e produttiva. È sinonimo, utilizzando parametri poco diversi, della categoria in disuso di *paesi*, recentemente riaffermata nei lavori di Pazzagli (2021c) attraverso un monito fondamentale: «c'è un passaggio culturale necessario e per certi versi irrinunciabile da compiere: riaprire e porre al centro la questione del territorio e del locale non è localismo, ma elemento strategico sul piano teorico e pratico per la ridefinizione dei modelli di trasformazione, di evoluzione e di "equilibrio": un concetto che mi sembra preferibile all'abusato termine di "sviluppo"» (Ivi).

## 3. La nuova questione giovanile

Da qualche tempo l'ipotesi che i giovani siano "i perdenti della globalizzazione" (Bertolini *et al.* 2011) sembra esser stata confermata da ogni evidenza. La condizione giovanile contemporanea è connotata in modo paradigmatico

dalla precarizzazione dei percorsi biografici, fragilità, instabilità, incertezza rispetto alle prospettive di vita, talvolta da assoluta esclusione sociale. Le recenti ricerche, infatti, evidenziano la sostanziale rottura rispetto al modello generazionale delle società fordiste caratterizzato da stabilità, coesione, identificazione e coerenza nel processo di transizione alla vita adulta. I nuovi giovani "subiscono" l'individualizzazione dei percorsi biografici, attraverso esperienze soggettive e generazionali meno lineari e più ricorsive, differenziate sia sulle coorti di età che sulle connessioni ai processi formativi, di accesso e permanenza nel mercato del lavoro, di autonomia economica, di consolidamento delle relazioni e delle reti familiari (Bonanomi *et al.* 2021; Del Pizzo *et al.* 2021; Zucca 2018; Agnoli 2015; Carbone 2013; Rauty 2011).

Il processo di costruzione delle biografie dei giovani (Carbone 2013; Bertolini *et al.* 2011) concede maggiori gradi di libertà nelle scelte a fronte dell'assunzione di maggiori rischi sociali. La transizione alla vita adulta risulta fortemente condizionata a monte da un sistema differenziale di opportunità, aspettative e capacità di mobilitare risorse (Schizzerotto 2002), contestuale e circoscritto a territori e gruppi sociali. Insieme alle dinamiche processuali e le loro conseguenze, si differenziano persino i tempi di realizzazione e costruzione dell'adultità. La maturazione biologica e sociale degli adolescenti risulta spesso anticipata, mentre l'invecchiamento degli adulti sempre più ritardato. Come suggerisce Heinz (2009), «il *timing* e la durata delle transizioni tra infanzia, adolescenza, gioventù, adultità e vecchiaia sono meno dipendenti dall'età, e richiedono la serie di decisioni individuali». I passaggi da una fase all'altra non sono più netti e riconoscibili, scanditi da obiettivi tangibili e raggiungibili, al punto che nell'ambito degli *Youth Studies* sono sempre più diffusi neologismi come *kidult, adultescent, young adult* (Spanò 2018). I marcatori tradizionali della transizione oggi sembrano aver perso il loro valore fattuale e simbolico.

Nemmeno l'ipotesi di un passaggio da una condizione di dipendenza una condizione di indipendenza riesce a cogliere il contemporaneo "divenire adulti", tanto che è possibile definire quella giovanile come una condizione prolungata di semi dipendenza (Furlong, Cartmel 2007), nella quale, pur godendo di ampia autonomia, si fatica a divenire completamente autosufficienti. L'ex Ministra Fornero nel 2012 si riferì ai giovani come *choosy*, bamboccioni, proprio ad evidenziare la mancata autonomia e la dipendenza sempre più stretta dalle reti familiari. Tale associazione stigmatizzante riproduce una convinzione diffusa che epura da ogni onere le sfere politiche ed economiche che regolano le società contemporanee, per assegnare ai giovani ogni responsabilità. Sottolinea, altresì, un importante nodo interpretativo che induce a considerare la categoria di giovani come componente che si distingue in virtù di una relazione, per deprivazione, con il "mondo degli adulti". I confini tra questi mondi sono tutt'altro che distinguibili in modo netto, anzi, le nuove forme di invisibilità giovanile mettono in luce la convivenza di sfere separate, anche se non formalmente contrapposte, all'insegna di una relazionalità contestuale a luoghi, gruppi, bisogni (Besozzi 2012). Dagli anni Ottanta, i processi di mutamento

che hanno attraversato la società, non hanno interessato solo le nuove generazioni. Tuttavia, i giovani risentono più degli altri del mutamento sociale sistemico, tanto da indurre alcuni autori a riconoscerli come una nuova classe sociale (Standing 2011). Oggi la tacita promessa che prolungare il tempo di formazione avrebbe favorito, se non addirittura garantito, il successo occupazionale ed elevati standard di benessere è stata definitivamente smentita: è apparso chiaro che i *millenials* avrebbero avuto condizioni di vita di gran lunga meno favorevoli di quelle dei loro genitori (Bessant *et al.* 2017). In relazione alle profonde trasformazioni economiche e sociali la transizione all'età adulta appare ben più ardua che nel passato. L'insicurezza crescente ha reso più complesso delineare un progetto biografico coerente, il declino del lavoro *full time-full life* (Spanò 2018) e l'approdo nel regime neoliberale hanno "condannato" un'intera generazione alla precarietà e alla crescente incertezza (Castel 2015), rendendo le prospettive per il futuro fluide e imprevedibili (Leccardi 2005). La frammentazione dell'assetto societario e l'intensificarsi dell'individualizzazione (Beck 1992) hanno condotto all'affermazione di un processo di responsabilizzazione delle condotte e delle scelte, sempre più soggettive e sottoposte alla esclusiva valorizzazione del mercato. I percorsi biografici hanno smarrito il carattere normativo (Spanò 2018). Le tradizionali tappe di transizione all'adultità (conclusione degli studi, inserimento stabile nel mercato del lavoro, autonomia abitativa, matrimonio e genitorialità) sono sempre più distanti fra loro, seguono un ordine irregolare e ricorsivo, al punto che il processo risulta sempre più caratterizzato da un'alternanza di stati d'avanzamento e regressioni[2]. Il significato dei *markers* che segnano il passaggio alla vita adulta è cambiato, in quanto, come suggerisce Bernardini (2014) «rimangono nell'immaginario collettivo come fasi ideali essenziali per una transizione all'età adulta appropriata allo stesso tempo, tuttavia, sembrano sempre più capaci di trovare una applicabilità corretta e lineare in uno scenario post moderno progressivamente più liquido, individualista e presentista». Il prolungamento dei percorsi formativi, la precarizzazione del lavoro e la crescente disoccupazione hanno di fatto esteso l'arco temporale della gioventù, facendo del raggiungimento dell'indipendenza un obiettivo distante e irraggiungibile.

Arnett (2000) definisce *emerging adulthood* quella fase intermedia che segna il passaggio tra la giovinezza e l'età adulta, intesi nella loro concezione "tradizionale", caratterizzandola come un periodo in cui ci si dedica alla continua ricerca ed esplorazione delle possibilità di vita future. Autori come Wyn e Woodman (2006; 2007), in contrasto con le tesi di Arnett e più in generale di quanti parlano di un allungamento della fase giovanile e/o del ritardo con cui giovani d'oggi diventano adulti, hanno sostenuto che l'affermazione dell'esistenza di una nuova fase dello sviluppo biografico così come la tesi del ritardo

[2] È in tal senso che Biggart e Walther (2006) parlano di *transizioni yo-yo*, riprendendo la metafora dello yo-yo dagli studi di Walther (2006) o da lavori in collaborazione con altri (Walther – Stauber 2002).

(la *delayed adulthood thesis*) non segnalano altro che un'incapacità di leggere il cambiamento. Si tratta, non tanto di riconoscere l'esistenza di una nuova fase o di sostenere che il processo di transizione sia allungato e rallentato, quanto piuttosto di ridefinire i poli stessi del processo di transizione (lo status di giovane e di adulto), di riflettere sui caratteri di una *New Youth* (Leccardi, Ruspini 2006) e di uno *New Adulthood* (Wyn 2004; Wyn, Woodman 2006), prendendo atto dell'emergere di un significato rinnovato dell'adultità che non è più assimilabile ad una condizione di stabilita duratura nel tempo. Tale cambiamento semantico è il presupposto su cui si basa un secondo tema di discussioni negli *Youth Studies*, quello che vede contrapposti i sostenitori dell'approccio delle transizioni ai sostenitori dell'approccio delle generazioni (Spanò 2018) [3].

La centralità del tema del rapporto *agency-struttura*[4] emerge dal riconoscimento di un mutamento sostanziale nelle condizioni di vita e del processo stesso di transizione all'adultità, in quanto, destreggiarsi tra i processi di flessibilizzazione e di precarizzazione del lavoro, di detradizionalizzazione e di destandardizzazione del corso di vita (Spanò 2018; Zucca 2018), richiede risorse personali capaci di fronteggiare i nuovi rischi e al contempo riconoscere e afferrare occasioni e possibilità. In altre parole, sussiste un differenziale di base, derivante dalla famiglia di origine e non dalle capacità del singolo, che concerne il capitale sociale, economico e relazione accumulato e che inficia direttamente la possibilità di scelta, di successo e di inclusione sociale dei giovani.

È una questione di decisiva importanza per quanto riguarda i processi di mobilità geografica, le migrazioni e i temi della partenza o della fuga (ISFOL 2006) che, sempre con maggiore insistenza, coinvolgono le giovani generazioni in Italia e, nel caso specifico dei territori marginalizzati, occupano un ruolo di primo piano nella ricerca in tempi di sindemia. Significativa in questo ambito di riflessione è l'esperienza delle mobilità umane nella visione del "transnazionalismo" (Vertovec 2009; Waldinger, Fitzgerald 2004), inteso come un processo multiforme, instabile e ricorsivo, che si esplica in base a motivazioni, scelte, vincoli e prospettive differenziate e individualizzate (Massa 2021; Capobianco, Giardiello 2021; Pugliese 2018). In questo groviglio di tensioni, la comparsa del coronavirus ha favorito lo sviluppo di dinamiche contraddittorie, che hanno riguardato soprattutto la componente giovanile della popolazione. La più recente letteratura sulle aree interne, infatti, evidenzia dapprima lo sviluppo di processi di ritorno di giovani studenti o lavoratori domiciliati in città

[3] Gli studi sui giovani, per lungo tempo, hanno proceduto su unduplice binario: la prospettiva culturale risulta centrata sulle culture giovanili (sugli stili di vita, i consumi, le tendenze musicali), la prospettiva delle transizioni, invece, sui modi in cui i giovani vengono incorporati nella forza lavoro nelle società industriali (Furlong *et al.* 2011) e sulle tappe che segnano il passaggio dalla condizione di giovane a quella di adulto (in particolare la transizione scuola-lavoro).

[4] Il tema del rapporto *agency-struttura* è stato sviluppato prevalentemente attraverso il confronto tra Beck e Bourdieu, assunti come riferimenti rispettivamente della prospettiva dell'agency e del condizionamento strutturale.

(nei mesi di confinamento domestico e di intense restrizioni), per poi definire la convivenza di una duplice tendenza, perdurante ancora oggi, tra nuove partenze e nuove *restanze* (Teti 2022).

## 4. Giovani dei margini: piste e temi di indagine

Nei territori marginalizzati affrontare la questione giovanile implica uno sforzo interpretativo in grado di prendere qualche distanza dalle rappresentazioni imperanti, pur ponendosi entro il regime di senso ad esse attribuito e di concepire i luoghi nella loro dimensione translocale per poter cogliere e dar conto dei processi di appartenenza e di identificazione multisituati. I "giovani" delle "aree interne" non sono solo coloro che "ci sono", i presenti: restanti o rientranti; sono anche i partiti, emigranti o soggiornanti temporanei in altri luoghi (fuorisede, studenti o lavoratori). Tale assunto contiene almeno due ipotesi interpretative fondamentali: la prima riguarda i movimenti umani intesi come processo multiforme, differenziale, intermittente e non più stanziale (sempre meno indicizzabile ad un solo luogo di approdo); la seconda riguarda la pratica dell'abitare che non risponde ai soli vincoli della presenza in loco, ma si concepisce come un processo che problematizza il senso di appartenenza (Carbone 2021), di identificazione e di autorappresentazione (essere *di* un luogo).

La domanda gergale "di dove sei?" assume in questa chiave una forte valenza empirica. Il quesito si rivela un importante vettore di sollecitazione emotiva e riflessiva, induce ad autorappresentarsi in riferimento ad un luogo, ad individuare una relazione con un territorio di riferimento (non per forza il "luogo di origine") che consenta di definire una propria centratura nel mondo. Collocarsi in un luogo, infatti, implica l'assunzione di una prospettiva geografica umanistica e personale, che circoscrive le coordinate di senso del proprio essere e, al contempo, delimita il campo dell'appartenenza e dell'orientamento rispetto al mondo. Non è un'ipotesi nuova nelle scienze sociali[5], La Cecla vi fa riferimento nel definire la *mente locale*, secondo cui «l'attività del vivere e conoscere uno spazio è un tipo speciale di attività cognitiva» (1993). Nell'espressione *fare mente locale* è racchiuso un significato forte e originale che allude al «depositare la propria mente su di un luogo [affidandosi ad un'immagine in cui] non si vede solo il soggetto che si sforza di mettere a fuoco, stringendo gli occhi, ma dove il soggetto si esteriorizza e si guarda mentre mette le proprie doti di comprensione sopra ad un luogo e ad un contesto» (*ibidem*).

Il paese è un luogo facile da concepire, da conoscere e circoscrivere. Ancorare la propria esistenza al luogo, riconoscere un *qui* e farlo proprio nella rap-

[5] Così scrivevano Émile Durkheim e Marcel Mauss (1901-02): «È un fatto dell'osservazione corrente che le cose che [questi sistemi] comprendono sono generalmente immaginate come situate in una sorta di *milieu* ideale, uno spazio circoscritto più o meno nettamente limitato» (La Cecla, 1993).

presentazione di sé stessi ("sono di questo paese") è un'operazione comune anche agli abitanti delle metropoli. Una questione che non ha a che fare solo con la conoscenza (della geografia, del paesaggio, delle persone, delle dinamiche): è un'operazione cognitiva e affettiva, difficile da rilevare. Si sviluppa in modo personale, connotandosi sulla base dell'esperienza soggettiva, delle singolari scelte biografiche. In tal senso, come sostiene La Cecla (*ivi*), «l'abitare è sia l'abitudine al mondo che il mondo circostante sedimentato a tal punto in noi da consentire alla superficie della mente di confondersi con la superficie del mondo "frequentato"» e ha a che fare, quindi, con il proprio errare nel mondo, con quella ricerca esasperata di un luogo a cui appartenere e in cui identificarsi e autorealizzarsi. È in questo senso che l'esperienza della mobilità dev'essere connessa all'abitare per comprendere motivazioni e condizioni alla base della scelta o della costrizione a partire, restare e tornare al margine.

La ricerca che prende le mosse da tali presupposti teorici intende collocarsi nel dominio degli studi sociologici sulla condizione giovanile, con particolare riferimento al sistema di risorse e vincoli che consente di spiegare le scelte biografiche (differenziate e diseguali) legate ai processi di mobilità educativa-formativa, sociale e spaziale all'interno di una visione processuale delle transizioni all'adultità nei territori marginali delle aree interne. Assumendo una prospettiva teorica di medio raggio, si intende dar conto delle motivazioni e della capacità di assumere le scelte biografiche (riflessività, razionalità e capabilities) all'interno di un sistema di opportunità e vincoli (soggettivi e strutturali) che contribuiscono a determinare le esperienze del partire, restare e tornare, localmente situate. Non si tratta, dunque, di trasporre un quadro interpretativo generale sul piano locale, bensì di situare la ricerca su un campo specifico nel tentativo di rilevare le caratteristiche congiunturali e contestuali del fenomeno oggetto di studio, con l'obiettivo di favorire l'attivazione delle soggettività abitanti (partecipazione, conoscenza e consapevolezza) e offrire, al tempo stesso, elementi utili alla pianificazione dello sviluppo locale. Pertanto appare particolarmente indicato il processo di ricerca-azione, immersivo e collaborativo, che persegue l'obiettivo non solo di rilevare il mutamento dei modelli di appartenenza e la ridefinizione delle biografie giovanili in relazione ai territori attraversati, abitati o anche solo immaginati, ma di accrescere la riflessività e la consapevolezza. Caratterizzare le specifiche condizioni giovanili in relazione ai luoghi al margine consente di conferire alle categorie analitiche una rinnovata valenza esplicativa, identificando le caratteristiche precipue dei processi di mobilità territoriale (partenze, ritorni, "restanza"), le forme plurali e differenziali dell'abitare i luoghi, la particolarizzazione delle forme dell'agire in relazione al margine e, dunque, la variabilità del grado di partecipazione alla vita economica, sociale e culturale del territorio.

## Riferimenti bibliografici


Agnoli, M.S. (2015), *Generazioni sospese*. Milano: FrancoAngeli.

Arnett, J.J. (2000), Emerging Adulthood. *American Psychologist*, 55(59), 469-480.

Barca, F. (2015), *Disuguaglianze territoriali e bisogno sociale*. Modena: Fondazione Gorrieri.

Beck, U. (1992), *Risk Society*. London: Sage.

Bernardini, J. (2014), The Indicators of Adulthood in the Postmodern Context. *Postmodern Openings*, 5(3), 79-93.

Bertolini, S., Blossfeld, H.P., Hofacker, D., Rizza, R. (2011), Giovani, i perdenti della globalizzazione? *Sociologia del Lavoro*, 124, 7-15.

Besozzi, E. (2012), Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile. *Studi Di Sociologia*, 50 (1), 3-16.

Bessant, J., Farthing, R., Watts, R. (2017), *The Precarius Generation: A Political Economy of Young People*. Abingdon: Routledge.

Bevazzano, E., Albini, D., Riboni, G.P. (2022), *Sindemia, conseguenze globali tra componenti sanitarie e componenti sociali*. In www.quotidianosanita.it.

Biggart, A., Walther, A. (2006), Coping with Yo-Yo Transitions: Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In Leccardi, C., Ruspini, E. (eds), *A New Youth?*Aldershot: Ashgate.

Bindi, L. (2021), Oltre il 'piccoloborghismo'. In www.riabitarelitalia.net.

Bonanomi, A., Luppi, F., Rosina, A. (2021), Il futuro tenuto a distanza: progetti di vita in sospeso. In Istituto Toniolo (eds), *La condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino, 87-112.

Capobianco, R., Giardiello, M. (2021), Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di sociologia* LIX, 1, 71-87.

Carbone, V. (2013), *Città eterna, precarie vite*. Roma: Aracne.

Carbone, V. (2021), Appartenere all'osso: delle partenze e degli infiniti ritorni. In CISAV (eds), *Saperi Territorializzati.* Autoproduzioni CISAV.

Carrosio, G. (2019), *I margini al centro*. Roma: Donzelli.

Cassier, T., Kesteloot, C. (2012), Socio-spatial Inequalities and Social Cohesion in European Cities. *Urban Studies*, 49(9), 1909-1924.

Castel, R. (2015), *L'insicurezza sociale.* Torino: Einaudi.

Cavalli, A., Pasqualini, C. (2012), La condizione giovanile in italia conversazione con Alessandro Cavalli. *Studi di sociologia*, 50 (1), 131-144.

Cersosimo, D. Nisticò, R. (2020), L'Italia interna tra contraddizioni e segni di rinascita. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 143-158.

Coltré, A. (2022), *Il paradosso del Bando Borghi del Pnrr che genera spaesamento*. In www.economiacircolare.com.

Del Pizzo, F., Leone, S., Morelli, N. (2021), Giovani, solidarietà e reti sociali in zone vulnerabili del sud in tempo di Covid. In Istituto Toniolo (eds), *La condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino, 209-234.

Di Sandro, M. (2022), Comunità in attesa della ripresa. *Coltivare Comunità*, Agenzia Cult.
Durkheim, É., Mauss, M. (1901-02), *Su alcune forme primitive di classificazione*. In La Cecla, F. (1993), *op. cit.*, 50.
Furlog, A., Cartmel, F. (2007), *Young People and Social Change: New Perspectives*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
Furlong, A., Woodman, D., Wyn, J. (2011), Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling Transition and Cultural Perspectives on Youth and Young Adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355-370.
Gago, V. (2015), *La razón neoliberal*. Madrid: Traficantes de Sueños.
Harvey, D. (2010), *La crisi della modernità*. Milano: Il Saggiatore.
Heinz, W.R. (2009), Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In Furlong, A. (eds). *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*. Lonon: Routledge.
Isfol (2006), *La mobilità costretta*. Roma: ISFOL.
La Cecla, F. (1993), *Mente locale.* Milano: Elèuthera.
Leccardi, C. (2005), I tempi di vita tra accelerazione lentezza. In Crespi, F. (eds), *Tempo vola.* Bologna: il Mulino.
Leccardi, C., Ruspini, E. (eds, 2006), *A New Youth.* Aldershot: Ashgate.
Massa, A. (2021). Geografie genderizzate. In Peruzzi G. (eds), *Culture di genere.* Andria: Durando.
Mezzadra, S., Neilson, B. (2014), *Confini e frontiere.* Bologna: il Mulino.
Pazzagli, R. (2021a), *Non chiamateli borghi: sono paesi.* In www.ilfattoquotidiano.it.
Pazzagli, R. (2021b), Nuove misure. In CISAV-APS (eds), *Saperi territorializzati: studi critici sul margine e i suoi patrimoni*, Autorproduzioni CISAV.
Pazzagli, R. (2021c), *Un Paese di paesi.* Pisa: ETS.
Pazzagli, R. (2022), *Il bando borghi manca di strategia: che senso ha dare 20 milioni a un Comune solo?* In www.ilfattoquotidiano.it.
Pugliese, E. (2018), *Quelli che se ne vanno*. Bologna: Il Mulino.
Rauty, R. (eds, 2011), *Il sapere dei giovani*. Roma: Aracne.
Roncayolo, M. (1978), *La città.* Torino: Einaudi.
Rossi Doria, M. (1958), *Dieci anni di politica agraria*. Bari: Laterza.
Schizzerotto, A. (2002), Diseguaglianze, corsi di vita e mutamento sociale. In Schizzerotto, A. (eds), *Vite ineguali.* Bologna: il Mulino.
Singer, M., Bulled, N., Ostrach, B., Mendenhall, E. (2017), Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*, 389-10072, 941-950.
Spanò, A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*. Milano: FrancoAngeli.
Standing, G. (2011), *The Precariat: The New Dangerous Class*. London e New York: Bloomsbury.
Teti, V. (2022), *La restanza*. Torino: Einaudi.
Vertovec, S. (2009), *Transnationalism*. New York: Roudledge.

Waldinger, R., Fitzgerald, D. (2004), Transnationalism in question. *American Journal of Sociology* 109(5), 1177-95.
Walther, A. (2006), Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young peo- ple's experiences across different European contexts. *Young*, 14, 2, 119-139.
Walther, A., Stauber, B., (eds, 2002), Misleading Trajectories. In *Europey Opladen*, Leske and Budrich.
Wyn, J. (2004), Becoming Adult in the 2000s. *Family Matters*, 68, 6-12.
Wyn, J., Woodman, D. (2006), Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies*, 9(5), 495-514.
Wyn, J., Woodman, D. (2007), Researching Youth in a Context of Social Change: A Reply to Roberts. *Journal of Youth Studies*, 10(3), 373-381.
Zibechi, R. (2016), *La nuova corsa all'oro*. Bologna: Mutus Liber.
Zucca, G. (2012), *Il ri[s]catto del presente.* Soveria Mannelli: Rubbettino.

# 5.
# Il profilo identitario della scuola italiana tra pedagogia vivente e ricerca scientifica sostenibile

Sandra Chistolini

## 1. Introduzione

La ricerca che presentiamo costituisce una nuova tappa, originale ed unica, del percorso di studio[*] inaugurato circa venti anni fa, in seguito all'illuminato incontro con dirigenti, insegnanti, educatrici divenute, per scelta, discepole dirette di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Sin dal primo contatto presso la Rinnovata Pizzigoni di Milano, emergeva il dato inconfutabile della persistenza della pedagogia scolastica intuita nel primo Novecento dalla giovane maestra catapultata in una scuola che sapeva di vecchi merletti e di naftalina. Certamente, non muore mai, il rischio di vedere riporre nel baule delle cose antiche la pedagogia più vera. Anzi, coscientemente, possiamo constatare come quel rischio renda la scuola vulnerabile alla caduta di tono e sembra addirittura tornare a minacciarla tutte le volte in cui, da adulti, chiudiamo l'intelletto e il sentimento all'impulso creativo dell'infanzia e dei grandi educatori perspicaci indagatori dell'universo fuori di noi e dentro di noi. Oggetto e soggetto dell'educazione s'identificano nell'unità dell'essere umano nel quale la testimo-

[*] Le ricerche di riferimento e i relativi progetti sono sette: 1. Progetto nazionale #LIBERAILFUTURO 2018-2022 selezionato da Con i Bambini, Impresa sociale. Fondo per il contrasto della povertà educativa. Adolescenza 11/17 anni. Capofila Arciragazzi Comitato di Roma Onlus, partner Dipartimento di Scienze della Formazione. 2. Progetto europeo Jean Monnet Network 2019-2023 dal titolo Citizenship Education in the Context of European Values. The Educational Aspect Ref. Nr.: 621298-EPP-1-2020-1-CZ-EPPJMO-NETWORK, capofila Czech Republic, Univerzita Karlova, Praga. 3. Progetto locale sulla Scuola all'Aperto e l'outdoor education promosso nel DSF con il protocollo d'intesa sottoscritto il 28 ottobre 2020 con il Municipio XIII Aurelio di Roma per la formazione degli insegnanti. 4. Progetto nazionale FISR2020 IP_00390 Proposte progettuali di ricerca Covid-19 Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca, Ministero dell'Università e della Ricerca Segretariato Generale Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati Ufficio VII - Progetto S.M.A.R.T. Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona, 10 ottobre 2021-08 aprile 2022. 5. Progetto internazionale Digito Ergo Sum, Catalogo Espositori Maker Faire https://makerfairerome.eu/it/espositori/?edition=2021&exhibit=200544. Ultimo accesso 15 dicembre 2021. Rai Cultura, https://www.raiscuola.rai.it/scienzesociali/articoli/2021/09/Digito-Ergo-Sum-i-Quaderni-di-Pedagogia-Digitale-9b00cc64-28bf-4bb6-8daf-3c0ffd3e3607.html. Ultimo accesso 29 settembre 2021. 6. Progetto internazionale Maker Learn Festival, https://makerfairerome.eu/it/maker-learn-festival/?edition=2021, Ultimo accesso 11 novembre 2021. 7. Progetto nazionale Fondo Pizzigoni con ciclo di visite guidate al Fondo Pizzigoni, per esperti, insegnanti e studenti di ogni ordine e grado di scuola, da aprile a dicembre 2021, dodici interviste presso Radio Roma Capitale, maggio-giugno 2021. https://www.facebook.com/watch/?v=383312456424383. Ultimo accesso 06 giugno 2021.

nianza del fare è accolta al massimo grado della sua espressione profonda.

La pedagogia teorica di Giuseppina Pizzigoni (1913) si alimenta dello studio di R. Ardigò, V. Cuoco, S. De Dominicis, G. Filangeri, F. Fröbel, T. Huxley, H. Spencer, G.B. Vico, solo per citare alcuni dei riferimenti maggiormente presenti nei libri giunti fino a noi, e si realizza praticamente nel metodo sperimentale adottato in diverse scuole di Milano, e di altre città italiane, dal 1907 fino agli albori del 1990, quando cominciano a scemare i corsi di formazione per le nuove generazioni di insegnanti, usualmente promossi dalla Regione Lombardia e dalla Scuola Rinnovata Pizzigoni.

In concomitanza con l'attivazione dei corsi di laurea presso le varie università italiane, l'orientamento nazionale diviene quello di fornire tutti gli insegnanti, di ogni ordine e grado di scuola, della preparazione superiore accademica. I corsi di formazione al metodo Pizzigoni s'interrompono per essere ripresi eventualmente negli anni successivi come perfezionamenti e master all'interno dell'offerta formativa *post lauream*, soprattutto a Roma e a Milano.

L'entusiasmo contagioso della fondatrice tende, col trascorrere dei decenni, a restringersi alla scuola primaria. Il percorso del prima dei 6 anni e del dopo i 10 anni rimane nell'ombra, apparendo di fatto come una trascuratezza dell'intero sistema concepito dalla sua ideatrice. Questa constatazione conduce agli interrogativi che sono alla base della ricerca intesa a far emergere e a sintetizzare la crescita dell'attenzione accademica confluita nella creazione nel 2012 del Fondo Pizzigoni presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre per impulso e impegno scientifico della scrivente (Chistolini, 2020).

Dall'incontro di teorie all'unisono con la matrice pedagogica e metodologica della scuola Rinnovata, nasce il modello di sintesi che proponiamo, senza pretesa di esaurimento dell'area di investigazione, né di trasferimento di un sistema antico in uno moderno, come sollecita F. Cafaro (1954), bensì nella consapevolezza che lo studio della documentazione testuale, reperita nella ricerca, e la sperimentazione nella scuola divengono gradualmente il fondamento della formazione di tutti, tanto degli insegnati in servizio quanto degli studenti universitari che studiano per diventare insegnanti.

## 2. La prospettiva della pedagogia vivente

Le motivazioni sul perché insegnare nella scuola possono essere di natura economico-materiale, etico-sociale, politico-culturale. La pedagogia alla quale ci riferiamo è quella che privilegia la natura etico-sociale inscindibile dalla natura politico-culturale dell'educazione. Impegnarsi per la maturazione dell'alunno affinché egli divenga persona umana in libertà, scienza e sapienza costituisce l'obiettivo comune nella scuola di sempre. Educare alla conquista della verità, sottolineava G. Lombardo Radice, ammirando il progetto della Rinnovata, vuol dire guidare tutti verso un fine superiore rispetto al quale si

può raggiungere la comune convivenza (Lombardo Radice, 1970). Uno scopo alto, intellettualmente e spiritualmente comprensibile, da articolare in forme viventi per essere sostenibile nei contesti scolastici più vari. Parlare di pedagogia vivente significa entrare nell'idea e nell'opera educativa che si rinnova continuamente, non come riproduzione di un modello antico, bensì con invenzione costante dell'atto educativo generatore di coinvolgimento e di entusiasmo da parte di chi lo propone e da parte di chi lo riceve.

La pedagogia vivente alimenta la scuola attiva nell'accezione non tanto classica quanto contemporanea dell'essere presente nelle condizioni dell'esistenza che costituiscono la sfida permanente alle capacità dell'insegnante di saper coniugare i principi teorici con la prassi esperienziale. Quel principio dell'essere nel mondo per cambiare il mondo intuito dalla maestra della Rinnovata richiede un investimento importante nella preparazione della *forma mentis* del docente formato dal suo stesso vissuto. Una lungimiranza che non si scompone di fronte agli ostacoli dell'amministrazione e della burocrazia. Non solo *forma mentis*, ma anche profilo identitario del docente professionista riflessivo. Come scrive L. Paquay, questo potrebbe essere il profilo attuale: formare scientificamente l'insegnante facendo della ricerca lo strumento principale del suo insegnamento (Paquay et al., 2006). Nel linguaggio di Giuseppina Pizzigoni il maestro nuovo vive la vita quotidiana con gli alunni, con l'ambiente. Il suo sapere viene dai libri, dallo studio, e da quanto conosce senza aver letto, poiché il sapere scaturisce dal vissuto; vale a dire, dalla vita stessa (Pizzigoni, 1956). Il maestro si guarda intorno e così facendo studia la natura, le persone, le cose. Fin qui la maestra milanese, ma nel sottofondo si ode l'eco dell'*Emilio* (Rousseau, 1969) sull'educazione impartita dalla natura, dagli uomini, dalle cose. L'educazione della natura è da condurre allo sviluppo delle facoltà interiori e dello stato bio-psico-fisico; quella degli uomini prende profitto da quanto ci consegna la natura per accrescerne il valore e la ricchezza; infine, dall'esperienza e dalle impressioni che da essa riceviamo deriva l'educazione delle cose. È così che apprendiamo da tre maestri: dalla natura, dagli uomini, dalle cose. Il bambino nel quale i diversi insegnamenti si contraddicono riceve una cattiva educazione e non sarà mai in armonia con sé stesso; viceversa, se tali insegnamenti tendono agli stessi fini, allora il piccolo raggiunge la sua mèta, vive in modo coerente e si sente realizzato.

I livelli di motivazione degli insegnanti crescono con la conferma istituzionale e genitoriale dell'insegnamento proposto e questa stretta correlazione, tra motivazione alla ricerca e conferma di dirigenti e genitori, rinforza quel ruolo professionale al quale si attribuisce un notevole prestigio sociale (Chistolini, 2009). In Italia accade che la relazione tra professionalità e prestigio del docente sia descritta da un andamento di segno opposto: all'alta professionalità corrisponde infatti un basso prestigio sociale. Bravi insegnanti soffrono di bassa considerazione da parte di fasce rilevanti di genitori, segno evidente di quanto sia necessario investire maggiormente su quella pedagogia vivente fondata sulla ricerca della verità presente nella natura, maestra universale.

La partecipazione di dirigenti e genitori al piano di riqualificazione dell'insegnante prevede la conoscenza prospettica del maestro che apprende insegnando, facendo seguire questa azione dal *feedback* di processo studiato per condividere i risultati della ricerca. Questi ultimi costituiscono la condizione indispensabile al rinnovamento continuo della proposta educativa originaria.

## 3. L'ambiente sostenibile nella scuola all'aperto

Nella comunicazione sulla scuola pubblica presentata al Terzo Congresso Internazionale delle Scuole all'aperto di Bielefeld, Hannover, si esordisce con la definizione del problema pedagogico-sanitario relativo allo sviluppo dell'infanzia, costretta ad essere educata in sistemi scolastici irrispettosi dei bisogni fisici e spirituali di bambine e bambini.

Il relatore Ambrogio Stoccoro presenta la pedagogia illuminata di Giuseppina Pizzigoni sottolineandone gli elementi caratterizzanti la riforma della scuola attesa da più parti e, soprattutto dal versante della ricerca scientifica pedagogica, medica, psicologica. La frase "Educare per la vita, nella vita, mediante la vita" (Stoccoro, 1936-XIV) racchiude le linee guida del rinnovamento originario: lo scopo; il contesto; i mezzi. Ne deriva la descrizione di quell'obiettivo dell'educazione che va ben oltre la scuola, proietta l'infanzia verso il mondo, considerato nella sua interezza; l'ambiente è quello nel quale si manifestano gli interessi e nel quale l'attenzione è curiosità continua alla scoperta; i mezzi sono quelli portati a consapevolezza dalla biogenetica quale patrimonio di strumenti presenti nell'essere umano, permanentemente a disposizione per essere impiegati attraverso il metodo sperimentale.

L'ambiente è centrale in questa elaborazione. Ambiente storico-sociale e ambiente naturale si saldano nell'ambiente della vita vera riconoscibile nell'esperienza e nell'azione entrate, quest'ultime, in modo preponderante, nel programma unitario ed organico della nuova scuola. I bambini svolgono le lezioni fuori della classe e dell'edificio scolastico. L'aula è rappresentata, di volta in volta, dal quartiere, dal parco, dalla città, dal mare, dal fiume, dal lago, dalla campagna, dalla montagna. In luogo delle materie separate vi sono i centri dell'interesse attivo, dai quali si sviluppano le materie stesse, secondo una visione unitaria dell'educazione e dell'apprendimento. Si parla nello specifico di un metodo biopedagogico che soddisfa tutti i bisogni del bambino, da quelli fisici a quelli spirituali.

Oltre ad essere una scuola pubblica all'aperto, La Rinnovata Pizzigoni è la scuola che dal 1911 accoglie bambini e ragazzi dai 3 ai 14 anni di età e i neonati del Nido curati dalle alunne del corso di puericultura, seguendo un programma di continuità verticale al quale sono ben preparati gli stessi insegnanti.

Questo, per somme linee, il piano originario che nel corso del tempo si ridefinisce tenendo conto dei cambiamenti di ordinamento del sistema, delle riforme scolastiche, degli sviluppi scientifici e tecnologici.

In Italia, per i dati disponibili dagli studi pubblicati nel 2021 (Chistolini,

2021) e nel 2022 (Chistolini, 2022) si può ragionevolmente constatare come la scuola all'aperto del XXI secolo assuma una fisionomia metodologicamente meno unitaria, rispetto alla conoscenza disciplinare; fatica a coinvolgere scuole intere dello stesso grado e della stessa classe di età degli alunni nel programma fuori dell'aula; fatica a comprendere che l'ambiente scolastico è il mondo; manca della strutturazione intorno ad un metodo scientifico evidente e giustificato; trascura la costruzione di un curricolo verticale che potrebbe, almeno in via sperimentale, muovere nell'arco 0-18 anni di sviluppo della persona umana.

Al momento sembrerebbe una utopia pedagogica, eppure le premesse ci sono perché essa si possa realizzare avvalendosi della convinzione di molti e dell'esperienza maturata a vari livelli di impegno scolastico ed associativo.

In realtà, prefigurare una scuola all'aperto includendo ragionevolmente il neonato, il bambino, il ragazzo, l'adolescente, il giovane, mantenendo ogni stadio evolutivo nel suo contesto, emerge come una prova interessante rivolta alla scuola per la vita, nella vita, mediante la vita. Si richiede certamente una articolazione composita del processo educativo, per un verso proporzionato alle aspettative della comunità educante e, per altro verso, attento alle urgenze di cambiamento della scuola necessariamente da rendere flessibile nei contenuti e nelle forme di raggiungimento dei successi formativi più estesi.

## 4. Il progetto di outdoor education

Nel 2020 l'educazione all'aperto riceve uno slancio inaspettato come misura di contrasto alla pandemia da COVID-19 inserendosi, con una sua specifica ipotesi progettuale, nel programma del Ministero dell'Università e della Ricerca-Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR), inteso a selezionare le proposte adatte ad affrontare i problemi e a trovare le soluzioni per rispondere all'emergenza epidemiologica. Dalle istituzioni centrali si chiedono ripensamento e riorganizzazione di modelli, nella fattispecie formativi, in grado di aprire a prospettive multidimensionali, dando prova di incidere nei processi sociali così da garantire la sicurezza, in primo luogo, ma anche la tenuta dello stato di convivenza culturale e di condivisione umana.

Il distanziamento sociale e la chiusura delle scuole quali forme di protezione contro l'infezione e la diffusione del virus SARS-COV-2 consegna alla comunità educante il difficile compito della ripresa della normalità della vita quotidiana. Sono evidenti sia l'urgenza di ristabilire quei ritmi dell'esistenza stravolti, oltre ogni aspettativa, sia la volontà comune di ricostruire secondo nuove prospettive di crescita economica.

La vulnerabilità dell'infanzia e dell'adolescenza, compressa nei luoghi ristretti dell'isolamento volontario, invita a riprendere le fila del discorso sulla scuola all'aperto e a progettare insieme il modello dell'outdoor education come possibile soluzione al ritorno allo studio in piena sicurezza.

L'esperienza maturata in anni di monitoraggio di scuole opportunatamente selezionate, in quanto significativamente impegnate nell'insegnamento all'aperto nella città di Roma, costituisce una premessa importante, ma non esauriente, per raccogliere l'invito a ridefinire i termini dell'intervento educativo. Importante, in quanto la frequentazione dei luoghi e delle persone, delle associazioni e delle migliori pratiche delimita con precisione il raggio di perlustrazione della ricerca facendola passare dal livello dell'esplorazione a quello dell'azione sul territorio (Chistolini, 2021). Ma non basta. L'esperienza, il contatto e l'informazione non sono di per sé esaurienti. Infatti, va tenuta in gran conto l'esigenza di dare una struttura robusta all'indagine, quale obbligo euristico, ed anche morale, di progresso della conoscenza scientifica ampiamente intesa.

Entro questo spettro di osservazione, tra l'esperienziale, come punto di partenza e lo scientifico, quale punto di arrivo, si colloca il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni, inizialmente realizzato nella scuola all'aperto per tutti i bambini, non solo per i più fragili, ed ora arricchito da altre metodologie scelte per la loro coerenza intrinseca con le finalità formative dell'inclusione e della sostenibilità.

Rispetto all'ipotesi progettuale, il modello della formazione in outdoor education permette di conseguire ottimi risultati. Risulta confermata la giustificazione metodologica che si è intenzionalmente radicata nella cultura pedagogica di riferimento ed ha, contemporaneamente, spaziato verso nuovi orizzonti di senso.

## 5. Verso una rinnovata responsabilità educativa

Lo studio sulle ragioni e sulle prove documentate relative alla persistenza dell'intuizione pedagogica di Giuseppina Pizzigoni circa: a) la ricerca della soluzione al problema pedagogico della liberazione dell'infanzia dalle costrizioni di una educazione imprigionata in sistemi rigidi di apprendimento; b) la definizione del metodo sperimentale congeniale allo sviluppo naturale e spirituale del bambino, allontanandolo dallo sforzo e dalla noia; c) la collocazione della scuola nel mondo e del mondo della scuola; d) la scelta dell'insegnamento all'aperto come forma educativa migliore per rispondere ai bisogni vitali dell'essere umano; e) il denso richiamo alla dimensione etico-valoriale dell'educazione artistica rappresentano alcuni dei punti fermi nell'analisi di quanto è stato compiuto in ordine all'interpretazione del metodo e alla sua applicazione nella scuola dell'infanzia.

Nella fattispecie, la pubblicazione di alcuni diari scolastici, come quelli di Sara Bertuzzi, unica sperimentatrice del metodo in Italia, limitatamente alla fascia d'età 3-5 anni (Chistolini, 2020), e la coniugazione del metodo come strumento di contrasto all'epidemia da COVID-19 (Chistolini, 2022), rappresentano un tentativo riuscito e ben condiviso di rendere questa cultura pedagogica di riferimento l'impulso principale al cambiamento metodologico nella formazione degli insegnanti.

Il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni (1913), unito al MITE, Multiple Interaction Team Education (Chistolini, 2015), con la ricerca dei significati nell'esperienza come elaborato da. J. Dewey (Dewey, 2014), fino alla metodologia del Decoding the Disciplines (Pace, 2017), declinano l'azione educativa sul campo dell'esperienza formativa nella quale i presupposti teorici sono quelli del personalismo pedagogico; vale a dire della pedagogia della persona, inizio e fine di ogni pensiero sull'educazione e di ogni azione per la persona.

Educhiamo con lo scopo di accompagnare l'educando verso la propria autorealizzazione, fornendo le vie della crescita in conoscenza e consapevolezza, rimuovendo gli ostacoli allo sviluppo e garantendo percorsi qualitativamente migliori.

Per raggiungere questo alto scopo abbiamo bisogno delle condizioni adatte per creare, scoprire, indagare e dubitare. Le provocazioni più inaspettate, dalle catastrofi ecologiche alle crisi mediche, dalle distruzioni sociali alle decadenze etico-valoriali, richiedono di non abbassare la qualità dell'educazione e di dare speranza al cambiamento possibile nella mente e nel cuore degli uomini. Questo è il grande valore contenuto nella pedagogia eterna che non si rassegna alla nuda e cruda constatazione degli insuccessi, ma propone scenari caratterizzati dai valori che nobilitano l'uomo, radicando il suo discorso in quella cultura dell'essere nell'esistenza terrena dai confini illimitati.

## 6. Conclusioni

La realizzazione dell'outdoor education nella scuola rappresenta una opportunità formativa dalle grandi potenzialità che solo entro certi limiti può intendersi quale derivazione ed ampliamento della tradizionale scuola all'aperto. Le due opzioni non si identificano completamente e non sono interscambiabili, sebbene abbiamo una origine simile e siano ambedue la risposta concreta al superamento dei confini fisici tanto dell'insegnamento quanto dell'apprendimento. Sia nella scuola all'aperto che nell'outdoor education l'esperienza vitale dello spazio esterno promuove processi di maturazione della personalità e di acquisizione di conoscenze impossibili stando soltanto dentro la classe scolastica. Sul piano della differenziazione delle due opzioni educative, possiamo constatare il salto di qualità compiuto dall'outdoor education che, per visione del mondo, strategie metodologiche, ampiezza di attuazione, applicazioni in situazioni definite, connotazioni scientifiche annovera una molteplicità di manifestazioni, tra le quali vi è anche il fare scuola fuori del consueto ambiente scolastico.

La scuola all'aperto accoglie ed interpreta il bisogno umano di vivere l'ambiente in connessione con la natura per far scaturire, dalla gioia della scoperta, l'etica della responsabilità (Jonas, 2009) verso il creato. Imparare il rispetto per l'intero universo, significa far partire l'educazione dalla sensibilità verso le crea-

ture, verso il mondo animato e inanimato pur sempre pulsante di vita. Il sentimento di gratitudine che sorge nell'uomo, rapito dalle meraviglie della natura, può essere spontaneo, ma sicuramente la meraviglia deve poter interrogare quel sentimento per radicarsi nell'interiorità e divenire forza propulsiva in difesa dell'ambiente, anche trasformabile in politica del cambiamento a favore di una esistenza di sostenibilità. Potremmo rileggere Emerson (Emerson, 2010) e Thoureau (Thoreau, 2005) per provare quelle sensazioni che le guerre allontanano dall'umano. Questo è lo spazio infinito dell'outdoor education, in grado di guardare ben oltre la scuola all'aperto, concepita in un progetto nel quale l'educare coinvolge tutta l'umanità.

Quanto illustrato invita l'università ad assumere un impegno specifico concretizzabile nella predisposizione di percorsi formativi di outdoor education ad alto impatto pedagogico, culturale e sociale.

# Riferimenti bibliografici


Cafaro, S. (1954), *Il metodo Pizzigoni*, Rovigo, Istituto Padano di Arti Grafiche.

Chistolini, S. (2021), (a cura di), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità,* Milano, Franco Angeli.

Chistolini, S. (2009), *Insegnanti. Identità ed etica della professione in Italia, Stati Uniti d'America, Polonia, Belgio, Cipro, Libia, Slovacchia, Turchia/Teachers. Identity and ethics of the profession in Italy, United States of America, Poland, Belgium, Cyprus, Libya, Slovakia, Turkey*, Roma, Kappa.

Chistolini, S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, Franco Angeli, Milano 2020.

Chistolini, S. (2015), La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa. *Rassegna CNOS, 31* (3), 69-81..

Chistolini, S. (2022), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità,* Milano, Franco Angeli.

Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina.

Emerson, R.W. (2010), *Natura*, Roma, Donzelli.

Jonas, H. (2009), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.

Lombardo Radice, G. (1970), *Lezioni di pedagogia generale. L'ideale educativo e la scuola nazionale*, Firenze, Remo Sandron.

Pace, D. (2017), *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press.

Paquay, L. et al. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando.

Pizzigoni, G. (1913), *La Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*, Milano, G.B. Paravia e Co.

Pizzigoni, G. (1956), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola.

Rousseau, J.-J. (1969), *Emilio, o Dell'educazione*, Roma, Armando.

Stoccoro, A. (1936-XIV), *La Scuola Rinnovata di Milano. Tipo di scuola elementare pubblica all'aperto per ragazzi normali*. Comunicazione al Terzo Congresso Internazionale delle Scuole, Bielefeld Hannover, Milano, Opera Pizzigoni.

Thoreau, H.D. (2005), *Walden. Vita nel bosco*, Roma, Donzelli.

# 6.
# Mobilità giovanile e disuguaglianze

Mauro Giardiello

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni la svolta della mobilità ha portato alla ribalta nelle scienze sociali l'analisi del movimento dei singoli e dei gruppi tra spazi, luoghi e gerarchie sociali. É un aspetto peculiare dei Millenials per i quali è del tutto naturale muoversi, viaggiare, aprirsi al mondo ma rappresenta anche una exit strategy che i giovani mettono in atto per rispondere alle condizioni oggettive di difficoltà legate al mercato del lavoro.

La mobilità è un'esperienza importante nel processo di transizione dei giovani, per le opportunità offerte da competitivi mercati di lavoro professionale, nonché per quello che offre in termini di esperienze educative e di stile di vita.

Nell'ultimo decennio molte ricerche hanno analizzato la crisi sociale ed economica che colpisce i giovani italiani, determinata da scarse opportunità di lavoro, da un aumento delle disuguaglianze sociali e scarse prospettive di lavoro e opportunità future (vedi Baldassar et al., 2012; Colombo et al., 2018; Cuzzocrea et al., 2020; ISTAT, 2022).

Secondo il rapporto OCSE (2019) (https://www.oecd.org/), il fenomeno migratorio ha registrato una costante diminuzione tra il 1970 e il 1990, nei 20 anni successivi è rimasto stabile e successivamente ha cominciato nuovamente a crescere. Con la diffusione della pandemia, la mobilità non si è arrestata ma certamente ha subito un ridimensionamento. Come evidenziato in fig.1, la serie storica dei cittadini italiani registrati presso l'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero), sempre crescente tra il 2014 e il 2020, mostra un decremento nel 2021.

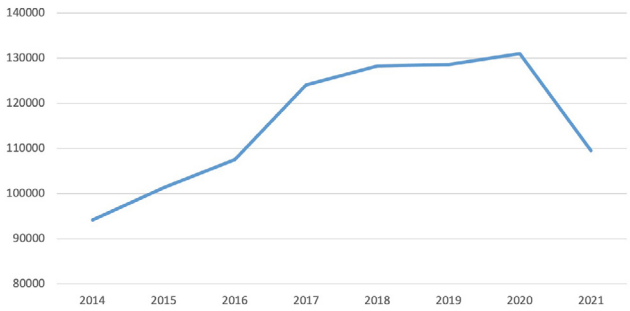



Fig. 1 – Serie storica degli italiani registrati presso l'AIRE

L'Europa è la destinazione più comune per i migranti italiani (54,1%), il Regno Unito e la Germania restano i principali paesi di destinazione (Fondazione Migrantes, 2021). Questi paesi sono interessati dal flusso della neo-mobilità giovanile che si caratterizza per una natura composita ed eterogena, diversificata in base alla classe sociale della famiglia di origine, al genere e all'area territoriale di provenienza, in cui sono evidenti le riproduzioni delle diseguaglianze sociali del contesto di partenza.

Il capitolo rappresenta un contributo allo studio del legame tra mobilità giovanile e traiettorie diseguali attraverso l'elaborazione di un nuovo quadro concettuale basato sulla teoria della fallacia epistemologica di Furlong e Cartmel (2007) che fa riferimento alla crescente disgiuntura tra le aspettative di autonomia individuale e la distribuzione diseguale delle risorse necessarie per acquisirla.

Sebbene gli strumenti concettuali di Furlong e Cartmel siano stati utilizzati negli studi sui giovani per studiare le disuguaglianze sociali (Giardiello e Capobianco, 2019), la loro applicazione all'analisi della mobilità giovanile è stata meno frequente ((Giardiello e Capobianco, 2021; Giardiello et al., 2022). Estendere il quadro della fallacia epistemologica allo studio della mobilità consente di identificare paradossi e contraddizioni e di sviluppare un modello interpretativo dei processi che originano queste contraddizioni.

Per verificare la capacità euristica di questa proposta teorica è stata realizzata una ricerca condotta con metodo mixed per studiare la mobilità dei giovani e dei giovani adulti italiani in Germania e nel Regno Unito per verificare se la fallacia epistemologica può evidenziare quali sono i fattori che influenzano la mobilità giovanile e la riproduzione delle disuguaglianze.

## 2. Le teorie della mobilità giovanile

La recente crisi politica, sociale ed economica in Italia, tra alti livelli di disoccupazione giovanile, crescente precarietà delle condizioni di lavoro e alti livelli di sfiducia nei confronti della politica e delle istituzioni pubbliche, ha portato ad un aumento dell'emigrazione giovanile dall'Italia. Colombo et al. (2018) inquadrano l'esperienza dell'incertezza lavorativa, della precarietà e della mancanza di autonomia economica come un nuovo "luogo generazionale". Per questi motivi lo studio della mobilità giovanile italiana rappresenta una nuova realtà emergente all'interno della quale è possibile sviluppare alcune riflessioni sugli effetti che essa produce sulle diverse traiettorie di vita delle nuove generazioni. Questo lavoro considera "il nuovo paradigma della mobilità" (Sheller e Urry, 2016) non solo come mezzo per migliorare le prospettive occupazionali e di carriera, ma anche come esperienza relazionale (Cuzzocrea, 2018). Ricerche recenti hanno indicato la necessità di sviluppare nuovi quadri concettuali per comprendere meglio la complessità del fenomeno della mobilità giovanile in quanto si presenta come una realtà diversificata e gerarchica basata

su classi sociali, etnia, genere e provenienza geografica (Sheller, 2017), non sempre associabile ad un'idea positiva e lineare.

In letteratura, questo modello di mobilità è spesso presentato come una strategia attuata da un'agency riflessiva per risolvere il problema della precarietà del lavoro, migliorare le proprie competenze e avere maggiori prospettive di carriera. Si tratta di una concezione della mobilità che tende a richiamare sia un modello de-tradizionalizzato, individualizzato (Beck e Beck-Gernsheim, 2002), dove il soggetto costruisce autonomamente la propria biografia, sia un processo ideologico di formazione di un soggetto liberale che sceglie liberamente e individualmente il proprio percorso di vita (Yoon, 2014). Molti ricercatori hanno messo in evidenza i limiti di questo concetto che sottovaluta lo studio delle dinamiche attraverso le quali si forma un immaginario di mobilità (Cuzzocrea, 2018) nonché una visione positiva di esso (Skrbis et al., 2014), il peso delle condizioni economiche dei paesi di partenza e di arrivo dopo la crisi economica e meccanismi di produzione delle disuguaglianze sociali all'interno dei percorsi di mobilità giovanile (Bonizzoni, 2017; Varriale, 2019). Come Robertson et al. (2018) sostengono, la mobilità può riprodurre vantaggi socio-economici per le persone con un background medio-alto poiché possono utilizzare risorse materiali e personali per spostarsi e migliorare il proprio capitale culturale, economico e sociale.

La mobilità può essere considerata "una strategia a breve termine che consente ai giovani di 'stare in gioco' per un percorso convenzionale che assicuri loro un lavoro o una carriera" (Robertson et al., 2018: 207). In questo contesto, la mobilità può rappresentare l'area entro la quale si producono vantaggi e svantaggi socio-economici in base alla quantità e alla qualità delle risorse possedute. È evidente che, sebbene "libertà" rimanga il significato centrale e costitutivo dell'idea e della pratica di mobilità (Cresswell, 2006), bisogna essere consapevoli dei suoi limiti, soprattutto per quanto riguarda l'emergere del divario tra coloro che possono o non possono muoversi o tra coloro che si trovano in una posizione migliore rispetto ad altri per poter raccogliere i benefici che derivano dalla mobilità (Skrbis et al., 2014). L'uscita da un contesto sociale, percepito come negativo e limitante, verso la società ospitante, considerata positiva e meritocratica, non determina di per sé l'azzeramento dello status sociale di origine. E' importante non accettare in modo acritico la nozione di mondo in "movimento" ma interrogarsi sull'associazione tra mobilità e libertà (vedi Cresswell, 2006; Sheller e Urry, 2016).

Al centro dell'analisi di Furlong e Cartmel è la crescente "disgiuntura tra le dimensioni oggettive e soggettive della vita. Le opportunità di vita delle persone sono altamente strutturate poiché cercano soluzioni su base individuale piuttosto che collettiva" (Furlong e Cartmel, 2007: 5). Queste contraddizioni si manifestano principalmente tra le nuove generazioni poiché la diffusione di un discorso politico e sociale più ampio, che enfatizza la scelta individuale, crea potenzialmente "una scarsa consapevolezza" nella realtà giovanile di come le strutture sociali operano nella loro vita. Furlong e Cartmel (2007) sosten-

gono che nella società individualizzata i giovani sono inclini a "credere" di controllare la propria vita e, quindi, sono più ignari del fatto che ci siano in gioco forze strutturali che la condizionano. La disoccupazione, il successo o i fallimenti scolastici, ad esempio, sono concepiti come il risultato della presenza o assenza di competenze e disposizioni piuttosto che il prodotto di determinanti sociali, culturali ed economiche. Su questo tema sono state sviluppate importanti critiche, volte a dimostrare come il concetto di fallacia epistemologica abbia una capacità limitata di cogliere la vera natura delle contraddizioni. France e Haddon (2014), pur condividendo la prospettiva espressa da Furlong e Cartmel sulla influenza delle classi sociali, esprimono una critica all'idea che i giovani abbiano una falsa consapevolezza della realtà in cui vivono. Il valore euristico della fallacia epistemologica è quello di identificare un approccio con un alto grado di generalizzazione empirica nella disgiunzione tra la dimensione oggettiva e quella soggettiva della vita sociale.

Tra i diversi ambiti in cui si può applicare (istruzione, lavoro e così via), sicuramente quello della mobilità è un esempio delle contraddizioni specifiche in cui sono bloccati i giovani. Possiamo ipotizzare che nella mobilità si strutturi la percezione di un percorso che offre immense opportunità di crescita e realizzazione giovanile, sia professionale che cognitiva, all'interno di un nuovo contesto meritocratico e senza condizionamenti sociali. A livello oggettivo, la realtà materiale ontologica mostra la persistenza di fattori strutturali, che determinano la qualità dell'esperienza personale e professionale. La fallacia epistemologica mette in evidenza le dinamiche incongrue della mobilità facendo emergere come alla base dell'idea positiva di questo fenomeno, associato all'acquisizione di un capitale culturale ed economico necessario all'occupazione e fondamentale per il passaggio all'età adulta, c'è una realtà caratterizzata da profonde asimmetrie legate all'appartenenza, alle classi sociali, alle relazioni etniche e di genere e ai regimi di mobilità (Glick Schiller e Salazar, 2018).

## 3. Un caso studio: esperienze disuguali della mobilità giovanile a Londra e a Berlino

### 3.1 *Metodologia e strumenti di ricerca*

L'approccio teorico della fallacia epistemologica è stato applicato in una ricerca, realizzata con metodo mixed, rivolta ai giovani italiani tra i 18 e i 35 anni presenti a Londra e Berlino nel 2019 avente come obiettivo l'analisi dei molteplici significati della mobilità come chiavi di lettura della realtà giovanile italiana. L'assenza di un elenco completo degli italiani all'estero ha reso necessaria l'adozione di un piano di campionamento non probabilistico "a valanga" in cui gli intervistati hanno contribuito al reclutamento di nuovi partecipanti. Il disegno di campionamento adottato si definisce informativo perché il modello di distribuzione della popolazione differisce da quello del campione; né

si può ricorrere a pesi campionari per eliminare eventuali distorsioni delle stime campionarie utilizzando i risultati di indagini precedentemente svolte, dal momento che questo tipo di ricerche è piuttosto recente. Per tale motivo non è possibile generalizzare i risultati alla popolazione dei giovani italiani all'estero ma i dati offrono una rappresentazione molto interessante del fenomeno oggetto di analisi e sono in linea con alcuni aspetti evidenziati da recenti ricerche sulla mobilità giovanile italiana (Balduzzi e Rosina, 2016), mettendo in luce sia le traiettorie diseguali che quelle di successo, cogliendo il peso dell'origine sociale. Per il questionario è stata utilizzata la piattaforma Google Drive; è stato pubblicato on line sulle principali piattaforme web, nonché su alcune pagine facebook quali "Italiani a Londra" ed "Italiani a Berlino", accompagnato da una breve presentazione della ricerca e delle sue finalità. Complessivamente sono stati compilati 205 questionari (60% a Berlino e 40% a Londra) che hanno riguardato le seguenti tematiche: ragioni della partenza, aspirazioni e aspettative nei confronti del paese ospitante, valutazione delle condizioni attuali (difficoltà, riuscita) e dei fattori che hanno ostacolato o favorito il progetto migratorio, nonché le caratteristiche strutturali degli intervistati (età, luogo di residenza, titolo di studio…) e della famiglia di origine, in particolare il titolo di studio e la condizione occupazionale di entrambi i genitori. Il questionario si compone di 40 domande e ha richiesto, in media, un tempo di somministrazione di 30 minuti.

Per l'analisi qualitativa sono state realizzate 30 interviste in profondità a Londra e 30 a Berlino, utilizzando sia contatti personali sia attraverso la frequentazione dei luoghi di lavoro e di aggregazione sociale e culturale dei giovani italiani. Le interviste sono state realizzate face-to-face o via Skype dagli autori del presente lavoro; la durata media delle interviste è stata di 50 minuti. La finalità delle interviste è stata quella di ricostruire l'esperienza migratoria approfondendo i temi trattati nel questionario.

### 3.2 *Il profilo degli intervistati*

In questo paragrafo illustriamo le caratteristiche socio-demografiche degli intervistati rilevate attraverso il questionario, al fine di delineare i loro profili. La variabile genere si presenta omogenea a Londra (51% maschi e 49% femmine), mentre a Berlino vi è una prevalenza di donne (64%) rispetto agli uomini (36%). Anche la variabile età mostra una differenza tra i due sotto-campioni dal momento che l'età media dei ragazzi intervistati a Berlino è di 27,4 anni (dev.st.=4,2), leggermente superiore rispetto a quella del sotto-campione di Londra, pari a 24,8 anni (dev.st.=4,3). Per quanto riguarda il titolo di studio si nota una bassa percentuale di intervistati in possesso della licenza media in entrambi i sotto-campioni (4% a Berlino e 10% a Londra) ma una differenza marcata a livello di titolo di studio medio-alto con una percentuale di laureati nettamente superiore a Berlino (66%) rispetto a Londra (44%). Bisogna precisare che le alte qualifiche sono costituite non solo dai lau-

reati ma anche da ragazzi in possesso di dottorato, master e/o di specializzazione. Si tratta in entrambi i casi di una mobilità recente visto che in media la permanenza è di 2,97 anni a Berlino (dev.st.=2,32) e 2,66 anni a Londra (dev.st.=2,25).

Come è stato già evidenziato nella parte teorica, la riuscita del progetto di mobilità è spesso associata allo status socio-economico familiare. Per tale motivo, applicando l'analisi statistica delle corrispondenze multiple, è stato calcolato l'Indicatore di Status Socio-Economico (ISSE) utilizzando il titolo di studio e l'occupazione di entrambi i genitori. In generale tra i due sotto-campioni non vi è differenza statisticamente significativa rispetto allo status socio-economico, mentre una differenza statisticamente significativa (p-value=0) si osserva tra lo status socio-economico dei ragazzi laureati rispetto a quelli con un titolo di studio inferiore.

Relativamente alle interviste qualitative in profondità, i ragazzi intervistati hanno un'età compresa tra 18 e 35 anni in entrambi i campioni. Tra i ragazzi intervistati a Londra il 35% è di genere femminile mentre a Berlino le donne rappresentano il 45% del campione. In entrambi i campioni la percentuale dei laureati è superiore al 50%. In generale è possibile delineare 2 tipologie di profili, comuni sia ai ragazzi intervistati a Londra che a Berlino. Per il primo gruppo la mobilità è l'espressione di una strategia della classe media, costituita dai piccoli imprenditori del Nord e dai professionisti e ceto impiegatizio del Centro Sud, che hanno investito nel campo della formazione europea per riposizionarsi sia sul piano simbolico che economico. Il secondo gruppo comprende i laureati provenienti dal ceto medio-basso, prevalentemente provenienti dal Centro Sud, che non hanno progettato la mobilità per i quali rappresenta una fuga dalle condizioni lavorative difficili sperimentate in Italia.

### 3.3 *Discussione dei risultati*

Per analizzare le condizioni dei laureati a Londra e a Berlino ed evidenziare gli effetti della fallacia epistemologica, è stata condotta un'analisi delle corrispondenze multiple utilizzando le seguenti variabili: città di destinazione (GE, UK); ISSE (suddiviso in 4 categorie); ragioni della partenza (desiderio di cambiare vita, crescita cognitiva, futuro, economico, affettivo, altro); livello di soddisfazione o insoddisfazione (tipo di contratto, ambiente di lavoro, tipo di lavoro, salario basso, nessuna corrispondenza con il titolo di studio); sostegno finanziario della famiglia (per nulla, poco, abbastanza, molto); progettazione della partenza (progetto preciso, nessun progetto, progettazione per i primi mesi, progetto di imparare la lingua e poi decidere, altro).

Dall'analisi quantitativa emerge che le aspirazioni e le aspettative dei giovani italiani, riguardo alla possibilità di realizzare i loro progetti di vita nelle società tedesche e inglesi, sono condizionate dalla presenza di vincoli strutturali di tipo sociale ed economico.

I più soddisfatti sono quelli appartenenti a famiglie con ISSE medio-alto, che si sono recati all'estero per cambiare vita, per motivi di crescita cognitiva o di investimento nel futuro e hanno pianificato la partenza. Questi giovani hanno ricevuto aiuto solo nella prima parte dell'esperienza migratoria poiché, successivamente, sono riusciti ad essere economicamente indipendenti. I dati mostrano uno dei nodi critici della disgiuntura che caratterizza l'esperienza dei giovani contemporanei, ossia la discrasia tra "indipendenza" (acquisita tardivamente) e "autonomia" (sempre più anticipata) (De Singly, 2000).

I giovani laureati provenienti da famiglie con basso ISSE non ricevono aiuto dalla famiglia, si sono trasferiti per motivi economici e sono insoddisfatti perché il lavoro non corrisponde al titolo di studio, per il tipo di contratto, per le mansioni da svolgere o per la bassa retribuzione. Rispetto al progetto migratorio, sono partiti senza un programma preciso oppure hanno progettato solo i primi mesi della partenza, con una scarsa conoscenza della lingua straniera.

La classe sociale di appartenenza, le risorse socio-economiche possedute non vengono cancellate nella società ospitante ma riprodotte. Uscire da un contesto sociale, percepito come negativo e limitativo, verso un altro contesto (la società ospitante considerata positiva e meritocratica) in sé non determina l'eliminazione dei fattori sociali di origine ma li riproduce. In questo caso è interessante notare come i giovani italiani (e le loro famiglie) abbiano interiorizzato una doxa basata su una "meritocrazia narrativa" (Antonucci e Varriale, 2019) della società ospitante che nasconde il peso della riproduzione delle disuguaglianze (Dimitriadis et al., 2019).

I dati confermano la teoria della fallacia epistemologica evidenziando la disgiuntura tra ragioni individuali e la riproduzione di fattori strutturali anche nel contesto della società ospitante. Quello che appare evidente è che sebbene la mobilità sia stata concepita come una soluzione ai limiti strutturali dell'Italia, nella pratica della mobilità i fattori che producono le disuguaglianze riemergono. Si verifica una sincronia tra aspirazioni individuali e traiettorie sociali di successo solo per i laureati di famiglie più ricche, in cui i giovani riescono a realizzare, attraverso un percorso non lineare, le proprie aspettative professionali e di vita, mentre per i laureati di famiglie meno ricche si verifica un processo di declassamento che costituisce una traiettoria di vita da cui è difficile sfuggire a causa della mancanza di risorse.

L'assunto per cui attraverso la mobilità è più probabile che si realizzi una corrispondenza stretta tra le opportunità oggettive di un individuo e le sue aspirazioni, è in buona parte smentita dai risultati della ricerca. In questo senso le diverse aspirazioni individuali (strumentali, espressive, cognitive o di cambio di stile di vita) risultano più o meno soddisfatte in ragione delle risorse sociali ed economiche in possesso dei giovani in mobilità.

Si delinea una differente forma di mobilità che, in base all'origine sociale dei giovani, determina un disuguale accesso alle risorse professionali e formative nei paesi ospitanti.

Il peso delle risorse sociali ed economiche determina l'esperienza di coloro

che sperimentano una traiettoria di mobilità caratterizzata da declassamento sociale vissuto all'interno di un mercato del lavoro precario e non qualificato. Riportiamo, ad esempio, la descrizione della traiettoria di un giovane di 35 anni che lavora nella ristorazione, siciliano, con laurea e dottorato di ricerca in agraria, proveniente da una famiglia con papà impiegato e mamma casalinga, entrambi con la licenza media.

L'intervistato sostiene: "La cosa che mi ha fatto muovere non è la rabbia ma il desiderio di darmi una smossa altrimenti arrivi fino a quaranta anni come tutti gli altri". Alla domanda "Come ti sei realizzato a Londra?" l'intervistato sottolinea che:

"Quando arrivi a Londra devi cambiare mentalità nel senso che devi sdoganare i tuoi titoli mentali... In Italia siamo tutti dottori perché abbiamo studiato e anche io mi definisco tale ma quando arrivi a Londra devi accettare di adattarti e non puoi pretendere… a meno che hai la fortuna di fare un Master o frequentare l'università in modo da entrare più facilmente nel settore lavorativo o di ricerca. Io ho dovuto iniziare da zero, ho lavorato come facchino e giardiniere, adesso lavoro nella ristorazione, come tanti ragazzi italiani".

Analogamente, un intervistato di 32 anni, veneto, con laurea magistrale in Scienze Politiche, padre autista e madre infermiera, entrambi con il diploma di scuola media, così descrive le motivazioni della partenza:

"Sono venuto a Berlino anche se non conoscevo il tedesco perché ero insofferente e non avevo possibilità di fare carriera in Italia. La mia famiglia non mi ha aiutato economicamente e ho progettato solo i primi mesi del trasferimento. Non sono soddisfatto del mio attuale lavoro perché non corrisponde al mio titolo di studio".

Dalle interviste si evince il nesso forte tra declassamento e appartenenza ad uno status socio-economico basso. Viene confermato come l'inserimento nel mondo del lavoro qualificato spesso sia una prerogativa di coloro che hanno preparato l'uscita attraverso una formazione all'estero.

Le ultime due testimonianze possono essere descritte da una traiettoria ad L: un processo di declassamento certo mentre la risalita non si realizza, che è in contrasto con quello che i giovani auspicano prima della partenza, ossia che il loro progetto di mobilità possa seguire una curva ad U: "dalla relativa qualificazione nella società di origine, a una prima fase di accettazione di lavori umili, spesso anche irregolari, alla successiva conquista di una posizione migliore nella società ricevente" (Ambrosini, 2019: 76).

## 4. Conclusioni

L'idea e la pratica della mobilità sono diventate un aspetto fondamentale della transizione dei giovani all'età adulta (Robertson et al., 2018). Essere radicati in un luogo è inteso come "anti-etico" rispetto al tipo di "soggetti" richiesti dal mercato del lavoro (Allen e Hollingsworth, 2013: 501; Cairns,

2014). Questa inevitabilità di dover essere mobili ha portato in primo piano le questioni di capacità diseguali di mobilitare capitali e risorse da parte dei giovani. Come è ben documentato negli studi sui giovani, la capacità di essere mobili contribuisce a rendere visibili le disuguaglianze sociali costituite da divisioni sociali radicate (vedi Allen e Hollingsworth, 2013; Thomson e Taylor, 2005). I risultati presentati in questo studio non si concentrano su questa ineguale possibilità di mobilità, ma piuttosto rivelano la continuazione di modelli di stratificazione sociale presenti nel contesto di origine e tradotti nel paese ospitante.

Il presente lavoro ha inteso tematizzare il paradosso della mobilità giovanile italiana che sospinge i giovani tra due dinamiche contrastanti che riguardano l'aspirazione alla mobilità (desiderata o reale), considerata indispensabile per il miglioramento della loro vita nel lungo periodo, e le condizioni strutturali che ne influenzano la riuscita (di successo per alcuni e generatore di precarietà per altri).

I dati quantitativi e qualitativi emersi dalla ricerca mettono in discussione l'idea della mobilità, qualificata e non, come una traiettoria ugualmente e democraticamente a disposizione per tutti i giovani poiché la sua riuscita (o non riuscita) è strettamente associata alla capacità di programmazione del progetto migratorio, di sostegno della famiglia, alla possibilità di mobilitare risorse e renderle funzionali ad un progetto preciso. I risultati suggeriscono che questa associazione presenta una tendenza ricorsiva in entrambi i contesti esteri considerati anche se è opportuno segnalare un differente livello di insoddisfazione presente più tra i ragazzi emigrati a Londra rispetto a quelli che vivono a Berlino.

## Riferimenti bibliografici


Allen, K., Hollingworth, S. (2013), 'Sticky subjects' or 'cosmopolitan creatives'? Social class, place and urban young people's aspirations for work in the knowledge economy". *Urban Studies*, *50*(3), 499-517.

Ambrosini, M. (2019), *Migrazioni*. Milano: Egea.

Antonucci, L., Varriale, S. (2019), Unequal Europe, unequal Brexit: How intra-European inequalities shape the unfolding and framing of Brexit. *Current Sociology*, https://doi.org/10.1177/0011392119863837.

Baldassar, L., Pyke, J., Ben-Moshe, D. (2012), The Italian Diaspora: Current and Potential Links to the Homeland, Report of an Australian Research Council linkage project. Centre for Citizenship and Globalization. Melbourne: Deakin University.

Balduzzi, P., Rosina, A. (2016), Studio e lavoro senza confini: Generazione mobile, in Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2016*. Bologna: Il Mulino, 157-187.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002), *Institutionalized individualism and its social and political consequences*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Cairns, D. (2014), 'I wouldn't stay here': economic crisis and youth mobility in Ireland. *International Migration. 52*(3), 236-249.

Colombo, E., Leonini, L., Rebughini, P. (2018), A generational attitude: Young adults facing the economic crisis in Milan. *Journal of Modern Italian Studies*, *23*(1), 61-74.

Cresswell, T. (2006), *On the move: Mobility in the modern western world*. London: Routledge.

Cuzzocrea, V. (2018), 'Rooted mobilities' in young people's narratives of the future: A peripheral case. *Current Sociology*, *66*(7), 1106-1123.

Cuzzocrea, V., Bello, B., Kazepov, Y. (2020), Italian youth in context–an analysis through multiple dimensions. In V. Cuzzocrea, B. Bello and Y. Kazepov (Eds.). *Italian youth in international context: Belonging, constraints and opportunities* (pp. 1-19), London: Routledge.

Dimitriadis, G., Fullin, G., Souan, M.F. (2019), Expectations? Young southern Europeans e.migration in times of crisis. *Mondi Migranti*, *3*, 127-151.

Fondazione Migrantes (2021), *Rapporto Italiani nel mondo*. Todi: Tau Editrice.

France, A., Haddon, E. (2014), Exploring the epistemological fallacy: Subjectivity and class in the lives of young people. *Young*, *22*(4), 305-321.

Furlong, A., Cartmel, F. (2007), *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. (2nd edition). London: Open University Press.

Giardiello, M., Capobianco, R. (2019), Young people and inequality: Marginality as a case of epistemological fallacy. *Studi di Sociologia*, *LVII*, 117-128.

Giardiello, M., Capobianco, R. (2021), Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di Sociologia*, *LIX*, 71-88.
Giardiello, M., Cuervo, H., Capobianco, R. (2022), A study of Italian young adults' transnational mobility to Australia: The reproduction of unequal trajectories in the host society. *International Migration*, online first, 1-16, doi.org/10.1111/imig.13009.
Glick Schiller, N., Salazar, N.B. (2013), Regimes of mobility across the globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *39*(2), 183-200.
Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), www.istat.it, (consultato il 12 aprile 2022),
Ocse (2019), *Rapporto economico*, Italia, note di sintesi.
Robertson, S., Harris, A., Baldassar, L. (2018), Mobile transitions: a conceptual framework for researching a generation on the move. *Journal of Youth Studies*, *21*(2), 203-217.
Sheller, M., Urry, L. (2016), *Mobilizing the new mobilities paradigm*. *Applied Mobilities*, *1*(1), 10-25.
Skrbis, Z., Woodward, I., Bean, C. (2014), Seeds of cosmopolitan future? Young people and their aspirations for future mobility. *Journal of Youth Studies*, *17*(5), 614-625.
Thomson, R., Taylor, R. (2005), Between cosmopolitanism and the locals: Mobility as a resource in the transition to adulthood. *Young*, 13(4), 327-342.
Varriale, S. (2019), Unequal youth migrations: exploring the synchrony between social ageing and social mobility among post-crisis European migrants. *Sociology*, 1-14. Online first, doi.org/10.1177/0038038519858044.
Yoon, K. (2014), Transnational youth mobility in the neoliberal economy of experience. *Journal of Youth Studies*, *17*, 1014-1028.

## Pubblicazioni della ricerca

Giardiello, M., Capobianco, R. (2019), Young people and inequality: Marginality as a case of epistemological fallacy. *Studi di Sociologia*, *LVII*, 117-128.
Giardiello, M., Capobianco, R., Cuervo, H., Dadvand, B. (2019), Nuove mobilità giovanili dall'Italia all'Australia: senso di appartenenza e coesione sociale. In G. Carrus, V. Carbone and F. Pompeo (eds), Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione (pp. 297-301). Roma: Roma TrE-Press.
Giardiello M., Cuervo H., Capobianco R., Dadvand B. (2020), Luci e ombre della mobilità giovanile in Australia. In A. Cocozza and Burgalassi M. (eds.), *Disuguaglianze e inclusione. Saggi di sociologia* (pp. 101-120). Roma: RomaTrE-Press.

Giardiello, M., Capobianco, R. (2021), Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di Sociologia*, *LIX*, 71-88.
Giardiello, M., Cuervo, H., Capobianco, R. (2022), A study of Italian young adults' transnational mobility to Australia: The reproduction of unequal trajectories in the host society. *International Migration*, online first, 1-16, doi.org/10.1111/imig.13009.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

2019. Organizzatore del seminario internazionale "Life paths and mobility. The case study of young Italians", Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, 22 Maggio 2019.
2019. Nuove mobilità giovanili dall'Italia all'Australia: senso di appartenenza e coesione sociale. Partecipazion alla "Giornata della ricerca 2019", Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, 23 Maggio 2019. (con R. Capobianco, H. Cuervo & B. Dadvand).

# 7.
# Una storia di contatti e movimenti. Cultura una e tradizioni orali nella scuola primaria

Francesca Neri Macchiaverna, Ana Millán Gasca[1]

## 1. Origini e fondamenti della ricerca

Dalla comunità di pratica del Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria sono emerse alcune questioni che arrivano dalle scuole dell'infanzia, primaria, e più in generale dell'obbligo, diventate altrettante domande di ricerca e di innovazione didattica[2]. Fra queste si colloca la sfida della realtà plurilinguistica e delle plurime eredità culturali che convivono nelle classi italiane della scuola primaria in anni recenti. Tale questione è declinata, non di rado, esclusivamente dal punto di vista della mancata competenza linguistica in italiano degli alunni, e più in generale a partire dal sentimento di straniamento reciproco, che parte dalla lingua e si diffonde oltre: alle abitudini, tradizioni e credenze. Gli insegnanti della comunità di pratica del Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria hanno mostrato la loro determinazione, sul campo ancor prima che teorica, a inserire in questo contesto la matematica scolastica. L'assunto di base è che un'educazione interculturale che generi tolleranza, rispetto e curiosità richiede – per andare oltre proclami che circolano fra adulti e prediche rivolte agli alunni – di mettere in campo la ricchezza della cultura umana così come si presenta ai bambini nell'istruzione primaria: alfabeti e sistemi di numerazione, racconti e indovinelli, passato e presente, geografie e lingue, tradizioni e tecniche.

---

[1] Questa ricerca è stata cofinanziata dal progetto di Ateneo di Roma Tre "Inclusive memory" 2019-2021, diretto da Antonella Poce, che poneva al centro la fruizione educativa del patrimonio culturale anche immateriale, nell'ambito del quale abbiamo collaborato con Pamela Vale (Rhodes University) (Carlini et al 2020); dal progetto Erasmus + ANFoMAM 2018-2022 diretto da Inmaculada Lizasoain (Universidad Pública de Navarra), incentrato sulla formazione degl insegnanti a partire dal "dare la parola ai bambini" oltre che ispirarsi alle attività per l'inclusione; e infine dai finanziamenti annuali della ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre 2018 (progetto "Aspetti storici e didattici dell'iniziazione al pensiero scientifico nella scuola dell'obbligo", v. Magrone et al 2019) e 2020.

[2] Della comunità di pratica fanno parte insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo, molti di essi attivi nell'Associazione ToKalon con la quale il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha sottoscritto un accordo di collaborazione per ricerca e scambi culturali e di formazione nel 2017. Ne fanno parte anche esperti esterni quali Anna Ronchi (Associazione Calligrafica Italiana). Persone e enti con cui collabora in Laboratorio sono Anna Cerasoli; il Centro di Pedagogia dell'Espressione "L'arca nel bosco"; e il Museo per la matematica "Il giardino di Archimede". Fra i temi di ricerca, oltre agli aspetti interculturali: la matematica nel sostegno e nell'inclusione per la disabilità cognitiva (ricerche condotte in collaborazione con l'Università di Saragozza (Spagna)); grafia e geometria; gioco e matematica. Si veda https://www.associazionetokalon.com/pubblicazioni/

Confrontarsi con le difficoltà legate alla competenza linguistica degli alunni nella scuola dell'obbligo si giova della consapevolezza storiografica del fatto che la presenza, nella scuola europea, di una lingua di cultura che convive e soppianta radicalmente un'altra lingua o dialetto – dalla lettura e scrittura a tutta l'istruzione – è stata una costante, vivissima nel dopoguerra novecentesco. Si pensi al catalano in Spagna (rispetto al castigliano scolastico), al napoletano in Italia, al vallone nel Belgio (rispetto all'istruzione in francese), al gaelico nella Gran Bretagna e così via. Dal punto di vista della matematica, tale questione è più viva che mai, poiché l'inglese è la lingua per eccellenza delle lezioni di aritmetica e geometria dal Nepal al Sudafrica, imponendosi sulle lingue/dialetti locali e generando altalenanti reazioni: desiderata dalle famiglie per i figli e nel contempo vissuta da questi ultimi come un'esoschelettro nell'apprendimento di una disciplina già di per sé spesso faticosa e sofferta. Purtroppo, questi aspetti non sono stati oggetto di particolare interesse nella ricerca in didattica della matematica, che – come è stato sottolineato di recente – si concentra sulla matematica insegnata nel livello secondario e in contesti di studio lontani dal disagio e dalla povertà. La collaborazione con Pamela Vale (Rhodes University, Makhanda, Sudafrica) ci ha permesso di avvalerci delle ricerche condotte nell'ambito del South African Numeracy Chair Project (SANCP), che pongono al centro la presenza dell'inglese, dell'*afrikaans* e delle lingue locali *xosa* nella alfabetizzazione matematica primaria[3].

[3] Il racconto eBook *I vasi di Mamma Khany* (2019) scritto da Pamela Vale in collaborazione con Mellony Graven e Jana Višňovská, con illustrazioni di Carmen Ford, è stato tradotto in italiano dalla prima autrice in collaborazione con la seconda nel 2020 e pubblicato da Tokalon (associazionetokalon.com/i-vasi-di-mamma-khanyi/). Si veda anche Millán Gasca, Vale 2021, cui si rinvia per la bibliografia sugli studi etnografici delle tradizioni del calcolo e della misura e sulle loro ricadute pedagogiche e didattiche, e Millán Gasca 2004, 2016b.

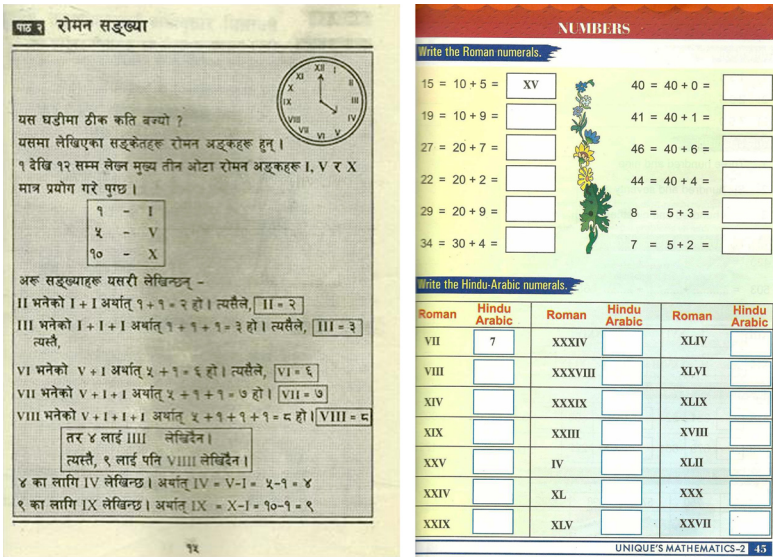


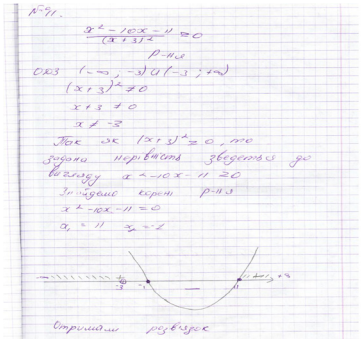

Fig. 1 – I numeri romani in Nepal (si ringrazia il prof. Corrado Falcolini (Università Roma Tre), membro delle missioni del CIMPA (Centre International de Mathématiques Pures et Appliquées), che promuove la cooperazione "matematica" con i paesi in via di sviluppo, https://www.cimpa.info/en/about_us/mission_and_activities). A sinistra, un sussidiario di classe III in bianco e nero in carta di modesta qualità; a destra, un sussidiario di classe IV di qualità di stampa migliore, in inglese (2011).

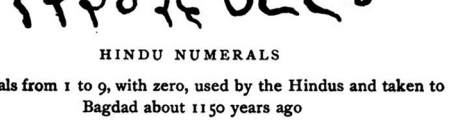
Il contributo che si presenta parte dall'ipotesi che la presenza delle due culture – lettere e scienze (Preti 1968) – a scuola interagisca in modo nascosto con gli aspetti interculturali. Quindi, parafrasando il motto che oggi si è imposto nella ricerca biologica e medica in conseguenza della pandemia 2019-20, *one health*, avvertiamo l'urgenza di abbattere la barriera fra le materie scolastiche e ricostituire – fra gli insegnanti e di fronte agli alunni – la *cultura una*[4]. A tale scopo, aderendo senz'altro all'idea di "contatto" e di "incontro" che è centrale nelle ricerche correnti sull'intercultura, abbiamo individuato una dimensione dinamica di "trasformazione", di processo storico: la questione delle due culture perde infatti la sua rigidità se vista in termini dialettici, di metaformosi e contagi. D'altra parte, si tratta di un modo di porsi di fronte al sapere confacente alla naturale propensione dei bambini al movimento e al cambiamento[5]. In particolare, le ricerche recenti sugli antichi problemi di nu-

[4] Su questo tema la seconda autrice ha presentato una relazione al convegno *L'alfabeto della natura. Chimica per la formazione primaria* (Università Roma Tre, 15-16.11.2019) dal titolo "Le due culture nella formazione infantile?". Si veda Lévy-Leblond 2004, Bensaude-Vincent 2009.

[5] Su questi temi la seconda autrice ha presentato una relazione al Convegno *L'interculturel: quels défis et problématiques aux niveaux européen et international?* (Università Roma Tre, 18.5.2017) organizzato da Marina Geat e Viviane Devriésère, dal titolo "Est-ce que la recherche et l'éducation

mero, forma e misura nei luoghi del mondo e attraverso una storia millenaria, e i loro contatti interculturali, hanno portato a individuare una tradizione di enigmi, indovinelli e giochi la cui struttura e caratteristiche ricalcano altre forme di *folk-lore*[6]. Circa cento anni fa lo studioso americano David E. Smith (1860-1944) – in un contesto culturale-educativo contrassegnato dalla richiesta di forgiare il "melting-pot" volta alla scuola – aveva trasposto didatticamente le ricerche storico-antropologiche al riguardo in una lettura matematica per ragazzi, *Number stories of long ago* (1919).





HINDU NUMERALS

**Numerals from 1 to 9, with zero, used by the Hindus and taken to Bagdad about 1150 years ago**

Fig. 2 – A sinistra: una pagina di quaderno di uno studente liceale proveniente dall'Ucraina (2006), riportato dall'insegnante Stefania Di Matteo (Liceo Scientifico G. Marconi di Pesaro); si veda il progetto "Civiltà e numero. Reppresentazioni sociali e intercultura»; a destra: le cifre oggi in uso internazionalmente, originarie dal subcontinente indiano, in Smith (1919).

La ricerca-azione che si presenta, divisa in due tappe e condotta negli anni 2017-2021, ha cercato di sperimentare l'approccio prima delineato – esplorando le tradizioni orali del calcolo e della misura e della poetica – con varie classi della scuola primaria di due istituti comprensivi della città di Roma:

– la prima tappa, attorno al percorso "C'era una volta... la matematica!" che presenta la matematica in clave interculturale: progettato e realizzato durante l'a.s. 2017-2018 come uno dei progetti d'istituto dell'I. C. Via Cutigliano (ora I. C. Sandro Onofri) con due prime classi, è stato replicato durante l'a.s. 2020-2021 presso l'I.C. Via Ceneda come laboratorio interculturale interclasse dalla scuola dell'infanzia alla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
– la seconda tappa, attorno al percorso "Cenerentola nel mondo": progettato e realizzato nell'a.s. 2021-2022 come continuazione del precedente

scientifique appartiennent à l'a-culturel? Ou peuvent-elles ajouter quelche chose à la dimension interculturelle? Une approche du point de vue de l'histoire des sciences".

[6] Si veda una presentazione d'insieme in Høyrup 2016. Le ricerche degli ultimi anni prendono il via dal lavoro pionieristico Hermelink 1978, a distanza di 60 anni dalle ricerche citate di D. E. Smith.

percorso in una classe quarta dell'I.C. Via Ceneda che aveva partecipato al percorso precedente.

Il nodo centrale e lo spirito che ha animato la ricerca è la convinzione che la cultura sia una storia di incontri, in primis tra persone e poi tra culture. In quest'ottica, entrambi i percorsi sono incentrati e mettono in risalto la cultura (nel suo significato di "coltivare, attendere con cura") come una storia di movimenti e di contatti che travalicano i confini tra regioni e poi tra stati. Il calcolo e la misura sono una "vicenda" molto attuale eppure di radice antiche, tramandate oralmente così come la fiaba di Cenerentola: entrambe ci suggeriscono che la cultura esprime l'ambizione di crescita e di conoscenza, il desiderio di interpretare il mondo (di dotarlo di significato) e la spinta a entrare in relazione e comunicare. In queste aspirazioni, proprie della vita di ciascun individuo, i bambini si riconoscono (Donaldson 1978, Egan 1988/2014). Questa visione ha ispirato le proposte in classe e ha permeato la modalità attraverso la quale sono stati portati avanti i percorsi.

La domanda di ricerca riguardava proprio la possibilità di far vivere questa prospettiva in classe, portando gli alunni a "specchiarsi" nei processi di comunicazione e rielaborazione di conoscenze condivise avvenuti nella storia, in modo tale da poter fare proprie tale conoscenze e "rimetterle in circolazione" in esercizi, compiti, esperienze corporee, disegni e altre produzioni che hanno anche – nella prima tappa – portato a ideare una mostra. In questo senso, la proposta travalica la prospettiva interculturale ponendosi come un momento di riflessione sulla conoscenza e sui motori che innescano la voglia di conoscere, comunicare e relazionarsi.

*Nota metodologica*

I due percorsi sono stati pensati e portati avanti nel segno della ricerca-azione. Proprio perché si esplorava una prospettiva interculturale, la soggettività degli attori in scena, siano essi alunni o insegnanti, appariva fondamentale per far emergere la *relazione* come cifra imprescindibile dei contenuti e della modalità di intervento. Si è cercato un atteggiamento olistico (Demetrio 1992, p. 9) che possa fotografare la complessità del vissuto. Ciò fa scorgere gli aspetti non solo descrittivi, ma anche interpretativi: la persona-ricercatore è quindi coinvolta in modo soggettivo e questa soggettività è l'assunto di partenza, che non fa perdere all'azione di ricerca il suo valore intrinseco di materia di riflessione: "La qualità indica una situazione unica ed esemplare, rispetto alla quale il ricercatore si muove con metodi che non implicano l'uso di strumenti i cui dati rilevati siano trasferibili in ordini matematici" (ivi, p. 11), l'azione di ricerca si compie contemporaneamente dall'interno e dall'esterno e procede influendo positivamente (proprio perché si arroga il diritto di modificare in itinere) l'azione. A partire da ciò, l'osservazione si configura come condizione, status mentale, nel quale si deve entrare per portare avanti tutta l'azione. Il ricercatore assume il ruolo di "ricercatore sensibile" (Barbier 2007), il quale lavora costantemente sulla propria capacità di esercitare mimesis ed empatia. Gli

si richiede, dunque, di esercitare appieno la sua soggettività. In questo senso, la progettazione e l'attuazione dei percorsi si collegano al lavoro sulla presenza scenica dell'insegnante portato avanti all'interno del Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria (Neri Macchiaverna, Millán Gasca 2017, 2019).

## 2. C'era una volta... la matematica

L'esigenza di avviare un percorso di storia della matematica in un'ottica interculturale nasce dalla volontà di lavorare su integrazione e inclusione come confronto tra persone ed elaborazione autobiografica e delle appartenze, e si intreccia con precedenti ricerche di innovazione didattica sull'introduzione della storia della matematica a scuola, come parte di un itinerario di indagine sulla grande domanda "Cos'è la matematica?" (Millán Gasca 2016a/b, Mazzitelli, Millán Gasca, Neri Macchiaverna, Spagnoletti Zeuli 2017). In questo senso, lo scambio inter-culturale, inteso come condivisione di un patrimonio di vissuti e di esperienze, si presta in modo eccellente a fornire possibilità che vengono fuori, volta per volta, direttamente dal confronto tra bambini e tra bambini e adulti. La ricchezza culturale della matematica si incarna così in volti, parole e pratiche che sono accanto a me, me allievo, me insegnante, me genitore.

Questo percorso si è realizzato in due diversi istituti comprensivi: nel primo il percorso e stato ideato e implementato, nel secondo è stato iterato (ispirandosi alla metodologia DBR) e riprogettato. Questa tappa è stata sviluppata anche in interazione con il progetto di Ateneo *Inclusive memory* di Roma Tre. Fin dall'inizio, cercando di venire incontro all'eterogeneità delle lingue materne del primo istituto, si è deciso di lavorare attraverso gli albi illustrati[7], unendo racconto e immagine, che hanno reso possibile creare un ambiente in cui *ascolto*, *rielaborazione* e *comunicazione* fossero al centro, fossero sentiti dai bambini come esigenza e in quanto bisognosi di cura amorevole da parte loro.

*Un'esperienza pilota: la matematica in mostra*

Il percorso "C'era una volta la matematica" è stato inserito fra i progetti d'istituto dell'I. C. Sandro Onofri (nel quadrante sud ovest della città metropolitana di Roma, un'area a forte processo migratorio[8]) nell'anno scolastico

[7] Cerasoli A, *Le avventure del Signor 1*; Petti R., *Awa insegna a contare*; Cerasoli A. *La grande invenzione di Bubal*; Cerasoli A, *La geometria del faraone*; Giusti E, *Uri il piccolo sumero*. Questo primo gruppo di libri è stato allargato nella riproposizione del progetto, si veda oltre Tav. 1.

[8] L'I.C. Sandro Onofri (già I.C. Via Cutigliano) opera nel territorio dell'XI (ex XV) Municipio di Roma. Secondo i dati elaborati su fonte anagrafica dell'ufficio di statistica di Roma Capitale, al dicembre 2012 risultavano residenti nel Municipio 17.539 persone con cittadinanza non italiana, pari circa all'11 % del totale dei residenti. Gli alunni di origine straniera non italofoni erano più del 25%. Il quartiere presenta tipiche criticità delle periferie delle grandi città: alta densità abitativa, degrado urbanistico, pochi o inesistenti spazi qualificati, pochi servizi socio-sanitari in confronto alla numerosità della popolazione, assenza di una proposta culturale continuativa. Di fronte a scar-

17-18, in un periodo in cui esso era impegnato nella scrittura di un curricolo verticale in chiave interculturale, cercando di offrire una risposta concreta ai bisogni di crescita culturale degli alunni[9].

Il progetto è stato attuato in due classi prime (circa quaranta bambini) nel plesso "Graziosi" (ottobre-maggio, a.s. 2017-2018). La classe prima rappresenta un momento prezioso per esplorare le concezioni ingenue dei bambini riguardo numeri e forme e per curare con attenzione l'incontro con le matematiche (Millán Gasca 2016; Mazzitelli, Millán Gasca 2020). All'interno delle classi si è potuta osservare una discreta difficoltà nella comunicazione e una conseguente difficoltà relazionale. Di conseguenza, il percorso sulla matematica coinvolgeva sia il racconto e le parole, sia musica, danza e arte come canali per l'espressione di se stessi, quindi la mimesis, centrale anche in quanto forma di comprensione intuitiva, immediata, di alcuni concetti matematici: ritmo dei numeri e musica, esplorazione dello spazio tridimensionale e danza, esplorazione del piano, scrittura e pittura.

Il percorso ha avuto come centro focale la comunicazione e la valorizzazione della soggettività intesa come "punto di vista", così come la volontà di creare interconnessioni. Le storie sono state ascoltate e agite, attraverso letture animate e drammatizzazione, esplorazioni coreutiche, matematica in movimento, mimesis, esplorazioni grafico-pittoriche-manipolative, conversazioni guidate, esercizi pratici su aritmetica (contare, addizioni, sottrazioni, decine e unità) e geometria (concetti primitivi e primordiali, fra cui figure piane e angoli), esercizi di ricapitolazione e scrittura di un diario di bordo.

sissime occasioni di confronto riguardo alla varietà etnica e linguistica presente, la scuola tutta cercava di valorizzare la lingua madre e offrire opportunità culturali e, nel periodo in cui si è svolto il progetto, era impegnata collettivamente nella scrittura di un curricolo verticale in chiave interculturale.

[9] Il progetto ha fatto parte di un percorso attivato all'interno del Master "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali", a.a. 2017-2018 (finanziato dal FAMI, Fondo asilo migrazione e integrazione), Università di Roma Tre che è stato discusso nel Maggio 2018 da Giovanna Cassone sotto il titolo "Un anno insieme: ascoltare, fare, parlare, conoscere, muovere, crescere". All'interno del Master, F. Neri Macchiaverna ha partecipato nell'equipe di ricerca-azione formatasi all'interno dell'istituto come docente ricercatrice.

Fig. 3 – Attività di geometria in movimento in classe prima dopo la lettura di *La geometria del faraone* di Anna Cerasoli, I.C. Sandro Onofri, a.s. 19-20 (Foto di Francesca Neri).

Il percorso ha avuto come atto finale una mostra attiva progettata, costruita e raccontata dai bambini e aperta alle visite di genitori, compagni delle altre classi e abitanti del quartiere (Neri Macchiaverna 2020). I testi raccolti si riferivano a diverse fasi della storia della matematica, alle volte riguardanti il passato culturale dei paesi di origine di alcuni degli alunni: ciò ha rappresentato un'ulteriore ricchezza in termini di riconoscimento e di condivisione[10].

[10] All'interno della mostra è stato proiettato un video-racconto sul percorso e una video-intervista ai bambini della classe I A.

Fig. 4 – I bambini raccontano la sezione "La geometria del faraone" della mostra "C'era una volta la matematica", I.C. Sandro Onofri, 2020.

Il viaggio intrapreso insieme e, soprattutto, la costruzione della mostra finale ha dato la possibilità ai bambini di sperimentare la storia della matematica come incontro di persone e culture: spesso ci siamo chiesti "da dove viene questa idea?", "come ci sono arrivati?". Molto interessanti, da questo punto di vista, i testi di Raffaella Petti *Awa insegna a contare* e di Enrico Giusti *Uri il piccolo sumero*, i quali – pur se attraverso una storia inventata – ricostruiscono con estrema precisione e coerenza storica alcuni passaggi fondamentali nella storia della matematica: la creazione delle parole numerali, l'invenzione della scrittura, temi di grande fascino per i bambini soprattutto perché, proprio grazie al racconto fantastico inventato dagli autori, riescono ad immedesimarsi nei protagonisti e si trovano coinvolti a risolvere problemi come successo migliaia di anni fa.

La storia della matematica e la matematica stessa emergono come movimento di persone e idee ma anche come possibilità di mettere in atto lo stesso incontro, lo stesso movimento. Attraverso la mostra attiva e il diario di bordo i bambini hanno auto-documentato questa scoperta.

*La matematica al centro*

La valutazione del progetto pilota appena descritto, attraverso una riflessione basata sui riscontri in termini di rendimento degli alunni, sulla valutazione qualitativa da parte degli insegnanti coinvolti e sulle reazioni dei vistatori alla mostra, ha incoraggiato la formulazione di un progetto interculturale sulla storia della matematica che ha coinvolto alcune classi dell'I. C. Via Ceneda durante l'anno scolastico 2020-2021 (segnato dall'emergenza sanitaria) in un

lavoro verticale: una sezione di scuola dell'infanzia, tredici classi di scuola primaria (di cui sei che seguono il metodo Montessori) e una classe di scuola secondaria, per un totale di circa trecento alunni[11].

Ogni insegnante ha ricevuto materiali e proposte generali sui percorsi delle singole classi. Sono state proposte letture matematiche (albi e racconti) per ciascuna interclasse scegliendoli seguendo due criteri: uno relativo alla connessione con gli argomenti di matematica programmati per le classi, uno relativo al periodo storico studiato.

| | | |
|---|---|---|
| Scuola dell'infanzia | | *Awa insegna a contare* di R. Petti<br>*La grande invenzione di Bubal* di A. Cerasoli |
| Scuola primaria | prima | *Awa insegna a contare* di R. Petti<br>*La grande invenzione di Bubal* di A. Cerasoli |
| | seconda | *Uri il piccolo sumero* di E. Giusti<br>*La geometria del faraone* di A. Cerasoli |
| | terza | *I vasi di Mamma Khanyi* di P. Vale |
| | quarta | *Ahmose e i 999999 lapislazzuli* di R. Petti |
| | quinta | *Tutti in festa con pi Greco* di A. Cerasoli<br>*I magnifici 10* di A. Cerasoli |
| Scuola secondaria di I grado | prima | *Il bambino che inventò lo zero* di A. Feniello, G. Folì |
| | seconda | *Storia di Sophie Germain* in "Ragazze con i numeri" di V. De Marchi, R. Fulci |
| | terza | *Storia di Myriam Mirzakhani* in "Ragazze con i numeri" di V. De Marchi, R. Fulci |

Tavola 1 – Elenco dei libri proposti all'interno del progetto interclasse "C'era una volta... la matematica" presso l'I.C. Via Ceneda di Roma, come laboratorio interculturale, a.s. 20-21. Si osservi che essi derivano in parte dal progetto "pilota" dell'I.C. Sandro Onofri.

Il percorso è stato monitorato attraverso le osservazioni dirette degli insegnanti e attraverso interviste ai docenti e agli alunni coinvolti.

[11] La prima autrice ricopre il ruolo di figura strumentale all'attuazione del PTOF nell'area Intercultura nell'Istituto a partire dall'a.s. 2019-2020. Il progetto di storia della matematica è stato il secondo di due laboratori interculturali. Ricordiamo brevemente il primo di essi, volto ad avviare a scuola un percorso interculturale: durante il primo anno, il celebre albo illustrato *Piccolo blu piccolo giallo* di Leo Lionni è stato un ponte per lavorare sulla relazione a partire dalla formazione della persona. Educare è in qualche modo un portare avanti processi di trasformazione e di rimodulazione della persona: riflettere su se stessi, sulla propria personalità, sull'incontro con l'altro, sulle aspettative e sulle prospettive di relazione: questi i temi principali del primo laboratorio. Si veda il lavoro finale al seguente link (ultimo accesso 14 aprile 2022):
https://www.dropbox.com/s/xxrubqbymcd2i3j/piccolo%20blu%20piccolo%20giallo%20libro-racconto%20di%20un%27esperiena%20a.s.%202019-2020%20progetto%20intercultura.pdf?dl=0

Tutte le classi hanno lavorato con impegno: i lavori raccolti mostrano che, anche in epoca pandemica, è stato possibile lavorare in modo creativo e innovativo, dando la parola ai bambini, mettendo al centro il dialogo, la relazione, il costruire insieme e il crescere come individui ma anche come gruppo. È rilevante notare come, a partire da un territorio comune – il racconto e il viaggio attraverso il mondo – ogni classe abbia inventato percorsi unici e originali e come il racconto della storia della matematica abbia costituito un bordone attraverso il quale lavorare sulla comunicazione e sulla persona e nel contempo riflettere su concetti matematici cruciali, ampliando così la rete di nessi tra le discipline e tra esse e l'esperienza di vita degli alunni. In particolare, i racconti hanno incoraggiato l'interesse per gli aspetti antropologici e storici, per le lingue materne, per la circolazione delle idee nel corso della storie e in determinate aree del mondo.

Questi nessi e questi interessi allargati sostengono una formazione plurale, che non abbia paura della complessità, che non si incagli in percorsi volti unicamente al raggiungimento di competenze, bensì sia volta anche a promuovere una maturità che integra la persona umana.

Figura 5 – I vasi di Mamma Khanyi: i bambini di classe terza che partecipano al laboratorio interculturale "Storia della matematica" ricostruiscono i vasi ispirandosi a pattern africani I.C. Via Ceneda di Roma, a.s. 20-21 (Foto di Francesca Neri).

Anche per questo percorso era stata prevista una mostra attiva creata dagli alunni e aperta al territorio che, per ragioni legate alla situazione pandemica, non si è potuta allestire. I materiali sono stati raccolti in un libro digitale[12] pubblicato sul sito della scuola, un lavoro collettivo volto sia a condividere i percorsi dei compagni delle varie classi, sia a trasmettere l'anima del progetto ai genitori e al territorio.

## 3. Cenerentola nel mondo

Una seconda tappa della ricerca è nata dalla collaborazione con l'Associazione "Più Culture" (associazione.piuculture.it) di Roma, i cui volontari curano dei laboratori di italiano come seconda lingua nell'Istituto. A partire dal confronto con le difficoltà rilevate nei laboratori è nata l'esigenza di creare un percorso sull'italiano come lingua per studiare (oltre che per inserirsi in una comunità), rimuovendo gli ostacoli al proseguimento degli studi degli alunni non italofoni; pur mantenendo uno sguardo rivolto all'intercultura. In realtà, la padronanza della lingua italiana si sovrappone, per *tutti* gli alunni, alla questione del metodo di studio degli alunni delle ultime due classi della scuola primaria, poiché essi sono alle soglie del proseguimento della scolarizzazione nella secondaria di primo grado[13]. Il presuposto di questa nuova tappa della ricerca è che l'incontro con il testo narrativo o poetico, con la sua potenza di coinvolgimento che avvolge e trascina, sia propedeutico alla lettura, l'immersione e la comprensione dei testi saggistici e informativi tipici dello studio delle discipline della scuola. Non si tratta quindi in questo caso di ascoltare o leggere una fiaba da un punto di vista letterario, come esperienza estetica ed espressiva, bensì di avvicinare i bambini ai percorsi di una fiaba attraverso le culture per riflettere sulla comunicazione e su una cultura "in movimento". L'intento era quello di progettare un percorso "linguistico" interculturale mettendo al centro il racconto e la circolazione delle idee come lente attraverso la quale leggere la cultura, ed in particolare delle tradizioni orali, nel quale gli alunni potessero riscontrare lo stesso approccio seguito nel percorso interculturale di storia della matematica: contatti e incontri, storia e racconto, trasformazione e vita.

Maggiore accento è stato posto in questa seconda fase della ricerca sul coinvolgimento dei genitori portatori della loro eredità culturale e patrimonio linguistico.

L'intento era quindi di ideare un percorso esemplare tale da poter essere riproposto in altri contesti, offrendo a volontari e insegnanti una guida operativa

[12] Il libro è visionabile nel sito web comprensivoceneda.edu.it.

[13] Balboni 2008, 2015; Lightbown, Spada 2013. Lo scopo era anche quello di perfezionare la parte relativa all'italiano per lo studio nel programma di italiano come L2 dell'Istituto.

a un approccio interculturale nell'insegnamento dell'italiano come L2[14]. Una fase di ricerche bibliografiche e incontri con mediatori culturali ha portato a individuare una fiaba, *Cenerentola*, di antichissima origine[15], testimonianza viva di come la storia dell'umanità sia storia di incontri e scambi; e a creare una prima raccolta della relativa tradizione orale anche in versioni di letteratura per l'infanzia in più lingue. È stato progettato un album-diario di bordo volto ad accompagnato il lavoro degli alunni.

Il percorso si è articolato nelle seguenti fasi, svolte nell'arco dell'anno scolatico:

a. incontri con altre "cenerentole" dei luoghi e del tempo, grazie alla voce e l'interpretazione di alcuni genitori di compagni di classe, con i quali si svolge precedentemente un lavoro di preparazione
b. rielaborazione delle versione ascoltate: comprensione e comparazione
c. comprensione e rielaborazione di altre versioni
d. lavoro sulla fiaba e sul suo sviluppo storico, leggendo testi selezionati ed accessibili al riguardo
e. riconsiderazione del percorso (looking back, Polya) e scrittura del diario di bordo, usando il fascicolo a stampa creato e impaginato per il percorso.

Il percorso è stato esperimentato durante l'a.s. 2021-2022 in una classe quarta dell'I. C. Via Ceneda. La classe di 17 alunni, alcuni dei quali con difficoltà linguistiche, altri con storia migratoria, aveva partecipato al laboratorio interculturale di storia della matematica, e quindi questo nuovo percorso è stato vissuto in stretto collegamento con il precedente: agli occhi dei bambini risaltava la trasmissione culturale orale di ieri e oggi, il viaggio delle esperienze, dei racconti e della molteplicità delle lingue nella storia dell'umanità. L'unità della cultura emergeva dalle vie analoghe seguite nella diffusione della numerazione e della forma, delle parole e delle trame di fantasia. Nell'anno scolastico precedente, inoltre, si era affrontato il tema della favola, e ciò ha reso meno difficoltoso l'affastellarsi di personaggi e vicende nell'intreccio più complesso della fiaba.

La parte preliminare del lavoro di implementazione di incontro e collaborazione con tre madri di alunni e con una mediatrice parlante tagalog è durata 2 mesi: si trattava di tradurre in italiano le versioni brasiliana (in portoghese, *Maria Borallheira*), filippina (in tagalog, *Abadeha*) e indiana (*Sinduri*) di Cenerentola e di preparare gli incontri con la classe. Essi si sono svolti in video, tramite google meet con la classe, seguendo questo canovaccio:

[14] Il percorso è stato condotto nell'ambito del lavoro finale del Master/Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" dell'Università di Foggia (finanziato dal FAMI, Fondo asilo migrazione e integrazione) dal titolo *Cenerentola nel mondo: narrare e studiare attraverso le storie* (a.a. 20-21, discusso nel marzo 2022).

[15] La prima versione trascritta risale al IX secolo a.C. e procede dalla Cina: Ye .Xian o Yeh-Shen (Bettelheim 2013, p. 227). La più antica versione risalirebbe all'antico Egitto (Gioda, Verano, Marano 2002).

– racconto di Cenerentola nella versione del loro paese e nella loro lingua
– aiutate dai figli (bilingui), racconto della versione scelta in italiano
– spiegazione, scrittura, ripetizione del suono di una scelta di parole in lingua originale che hanno un significato particolare per la loro biografia
– intervista da parte dei bambini.

Le tre versioni hanno fatto emergere una grande curiosità per la diffusione delle lingue nel pianeta, per i suoni delle diverse lingue e per gli aspetti geografici, antropologici e storici. La fiaba di Cenerentola ha posto sotto gli occhi degli alunni non solo un genere letterario, bensì l'oralità e la comunicazione: una modalità di relazione fra gli esseri umani in cui vengono messi in gioco, nel puro piacere dell'ascolto e della narrazione, quei motori fondamentali della drammaturgia che ci permettono, ancor oggi come nell'antica Grecia, di immedesimarci in personaggi e vicende e contemporaneamente di rielaborare fatti e circostanze che abbiamo realmente vissuto e di integrarli nella nostra vita. Il centro della fiaba è l'oralità e la comunicazione. Aspetti che sono emersi nel lavoro in classe sono stati: le sequenze narrative e il loro dinamismo; lo studio comparato delle diverse versioni; e le interviste, le conversazioni e il lavoro in piccoli gruppi come terreno nel quale lo sguardo sull'altro e su noi stessi si combinano, si sviluppano e potenziano a vicenda.

## 4. Osservazioni conclusive

I percorsi di interculturali imperniati sul patrimonio culturale immateriale delle tradizioni orali rendono possibile avvicinare ai bambini il piacere della parola nei luoghi del mondo. I progetti "C'era un volta la matematica" e "Cenerentola nel mondo" hanno portato al centro della classe la comunicazione e la relazione fra le persone ancor prima che fra le culture. Anche la matematica è stata vissuta come impregnata di aspirazioni e sentimenti umani, e quindi i suoi simboli e i suoi enigmi non lontani dai personaggi fantastici della fiaba. I compagni e le loro famiglie apparivano come messageri e portatori di altri paesaggi, racconti rivisitati e modi diversi di scrivere i calcoli. Con questo cambiamento di ottica, ciò che a scuola appare un ostacolo diventa una ricchezza: lo sguardo si allarga, e dal confronto emerge la consapevolezza linguistica e l'attitudine alla ricerca di un contesto delle nozioni, a vederle in un intreccio concettuale che è il frutto di continue trasformazioni, il movimento fisico della scoperta e della migrazione e il cambiamento nel pensiero alla ricerca di nuovi orizzonti. Entrambi in percorsi hanno fatto nascere entusiasmo e coinvolgimento nelle classi e negli adulti che li hanno accompagnati; hanno mostrato una via sulla quale la ricerca può continuare, per una scuola dove tutti gli alunni possano essere accolti ed esprimere se stessi.

## Riferimenti bibliografici


Balboni, P. (2008), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET, 2a ed.

Balboni, P. (2015), *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.

Barbier, R. (2007), *La ricerca azione*. Roma: Armando.

Bensaude Vincent, B. (2009), *Les vertiges de la technoscience*. Paris: La Découverte.

Bettelheim, B. (2013/1976), *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli.

Carlini, A., Millán Gasca, A., Tedeschini Lalli, L. (2020), La matematica in mostra. In A. Poce (a cura di) *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale* (pp. 205-223). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Demetrio, D. (1992), *Micropedagogia*. Bari: La Nuova Italia.

Donaldson, M. (1978), *Children's minds*. Londra: Fontana Press.

Egan, K. (2014/1988), *Primary understanding*. New York/London: Routledge.

Gioda, P., Marano, C., Verano, M. (2002), *Fiabe e intercultura*. Verona: EMI.

Hermelink, H. (1978), Arabic recreational mathematics as a mirror of age-old cultural relations between Eastern and Western civilizations. In A. Y. al-Hassan et al (a cura di) *Proceedings of the First International Symposium for the History of Arabic Science* (vol. 2 , pp. 44-52). Aleppo: Institut for the History of Arabic Science,

Høyrup, J. (2016), Mathematics, practical and recreational. In *Encyclopaedia of the History of Science, Technology and Medicine in Non-Western Cultures* (ad vocem). New York: Springer.

Israel, G. (2000), *Le jardin au noyer. Pour un nouveau rationalisme*. Parigi: Seuil.

Lévy-Leblond, J.-M. (2004), *La science en manque de culture*. Paris: Futuribles.

Lightbown, P., Spada, N. (2013), *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press, 4a ed.

Mazzitelli, A., Millán Gasca, A., Neri Macchiaverna, F., Spagnoletti Zeuli, E. (2017), Storia e racconto nella Matematica della scuola primaria: basi didattiche e sequenza operativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *9*(14), 209-239.

Magrone, P., Martino, A., Millán Gasca, A., Naponiello, G., Neri Macchiaverna, F. (2019), Un approccio umanistico all'iniziazione dei bambini al pensiero scientifico. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo (a cura di) *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp. 87-93). Roma: Roma TreE-Press, Roma.

Millán Gasca, A. (2004), *All'inizio fu lo scriba. Piccola storia della matematica come strumento di conoscenza*. Milano: Mimesis.

Millán Gasca, A. (2016a), *Numeri e forme. Didattica della matematica con i bambini*. Bologna: Zanichelli.

Millán Gasca, A. (2016b), La matematica è parte di noi. In D. Peddis, C. Romagnino (a cura di) *La meraviglia della scienza* (pp. 34-40). Cagliari: ScienzaSocietàScienza.
Millán Gasca, A., Vale, P. (2021), Re-placing mathematics into cultural heritage: A path for educational and social inclusion. In A. Poce (a cura di) *Promoting inclusion through heritage* (pp. 195-232). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
Neri Macchiaverna, F. (2020), Far vivere lo sguardo: prospettive e incontri tra scuola primaria e territorio. Due mostre sulle matematiche e le scienze. In A. Poce (a cura di) *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale* (pp. 181-223). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
Neri Macchiaverna, F., Millán Gasca, A. (2017), Gesto, voce, drammaturgia: un laboratorio di didattica della matematica 'in-corporata'. In S. Kanizsa (a cura di) *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti* (pp. 93-106). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
Neri Macchiaverna, F., Millán Gasca, A. (2019), The role of stage presence in primary mathematics teachers' education. In D. Szarková et al (a cura di) *Proceedings, 18th Conference on Applied Mathematics Aplimat 2019* (pp. 829-835). Bratislava: Slovak University of Technology/Spektrum.
Preti, G. (1968), *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.
Smith, D.E. (1919), *Number stories of long ago*. Boston: Ginn and company.
Susi, F. (2006), *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*. Roma: Università Roma Tre.

# 8.
# Matematica fra le dita: invenzione e innovazione nel gioco dei piccoli cubi *Initiateur Mathématique* (1910) di Jacques Camescasse (1869-1941)

Vanessa Panichelli, Ana Millán Gasca

Nell'analisi storiografica dell'evoluzione dell'istruzione matematica infantile[1], le fonti materiali permettono di indagare le prassi orali di un addestramento che – seppure rivolto principalmente a compiti realizzati per iscritto – si svolge con l'ausilio imprescindibile della parola, che sia essa sottoforma di istruzioni oppure come una successione di domande e risposte oppure ancora come un vero e proprio dialogo o conversazione matematica. Le stesse fonti documentano i tentativi di migliorare, riformare o trasformare radicalmente tale prassi[2].

Nelle fonti scritte si indagano sì i contenuti matematici elementari (come in ogni fonte sulla storia del sapere), ma anche e soprattutto l'approccio pedagogico e didattico che si propone di mettere in atto o si descrive. Ad esempio, i libri d'abaco medievali rinviano alla vita di una comunità che apprende in uno spazio fisico (la bottega d'abaco) sotto la guida del maestro. I libri a stampa dal Cinquecento al Novecento rinviano a una prassi (individuale o, nelle scuole popolari e poi nelle scuole primarie) fatta di spiegazioni, esercizio, correzione. A queste fonti scritte si aggiungono, a partire soprattutto dalla fine del Settecento, i materiali per l'apprendimento, che si presentano spesso sotto forma

[1] Si rinvia a Millán Gasca 2017a per l'inquadramento generale di questa linea di ricerca, così come a Millán Gasca 2015, 2017b, 2021, Magrone, Millán Gasca 2019, 2020, Magrone, Massenzi, Millán Gasca 2019, Gil Clemente, Millán Gasca 2021.

[2] Tra i lavori di tesi di argomento storico condotti all'università Roma Tre sotto la direzione di Millán Gasca si segnalano: Ilaria Colella *La matematica e i bambini secondo Jean Macé (1815-1894)* 2014, Valentina Schiopetti *Charles-Age Laisant nella storia dell'istruzione matematica* 2015, Sara Massenzi *Il contributo di Mary Everest Boole (1832-1916) all'istruzione matematica infantile* 2016, Chiara Di Clemente *Analisi storico-didattica di "School Arithmetic" (1900) di John M. Colaw e John K. Ellwood nel contesto dell'evoluzione delle idee sull'istruzione matematica infantile in età contemporanea* 2017, Ilaria Zannoni *La geometria naturale di Jules Dalsème: sforzo divulgativo e contributo all'istruzione matematica primaria nella Francia della Terza Repubblica* 2017, Francesca Calabrese *Horace Grant (1801-1859) e l'istruzione matematica nella prima infanzia, nel contesto delle iniziative della Society for the Diffusion of Useful Knowledge (1826-1848)* 2018, Laura Tomassoni *Little Mathematicians: approccio narrativo e approccio concettuale nelle "Lectures on the Logic of Arithmetic" (1903) di Mary Everest Boole* 2019, Ester Di Tella *Indagine sulle "reglettes" di Georges Cuisenaire (1891-1976)* 2020, Susanna Stramaccioni *L'istruzione matematica infantile nell'opera di Emilia Santamaria Formìggini (1877-1971)* 2021, Valentina Fossa *Giocattoli, matematica e scienza: l'istruzione matematica infantile nell'opera Practical Education (1798) di Richard Lovell Edgeworth (1744-1817) e Maria Edgeworth (1767-1849)* 2022, Marina Di Marco *La matematica nella pedagogia steineriana, dagli scritti d Rudolf Steiner (1861-1925) alla lettura attuale di Ernst Schuberth* 2022.

di scatole-gioco, i "rational toys"[3] in legno o cartone prodotti dagli stessi editori dei libri (in tempi diversi, ad esempio, John Marshall in Gran Bretagna, Hachette in Francia, Delachaux et Niestlé in Svizzera). Libri per i primi passi nella matematica e materiali didattici sono prodotti che raggiungono progressivamente ampi spazi di mercato, anticipando l'esplosione della produzione e commercializzazione della seconda metà del Novecento (anche con l'avvento della plastica), di cui sono paradigmatici il caso dei regoli di Georges Cuisenaire (1891-1975) e dei materiali di Maria Montessori (1870-1952).

## 1. Fonti e domande di ricerca

Il caso della scatola di piccoli cubi *Initiateur Mathématique* (1910), ideata e brevettata dal francese Jacques Camescasse (1869-1941) e prodotta prima da Hachette e poi dalla Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) di Célestin Freinet, permette di indagare gli aspetti culturali, politico-ideologici (nelle origini dell'alfabetizzazione di massa), aziendiali e commerciali dei materiali educativi (*educational aids*) ai primi del Novecento; è anche una finestra sugli ostacoli e sulle vie dell'innovazione educativa nelle comunità nazionali di maestri elementari, e l'interazione fra esse e il mondo intellettuale, includendo matematici e pedagogisti ma anche figure poco classificabili come Camescasse, un vero e proprio attivista culturale, esperantista e massone.

Le domande di ricerca sono state principalmente due, strettamente collegate[4], relative, da una parte, all'ideazione della scatola gioco, alle fonti di ispirazione di Camescasse e agli aspetti pratici della gestazione della sua proposta e, dall'altra, all'approccio pedagogico e didattico che essa esprime, nella forma compiuta immessa in commercio, nella istruzione matematica infantile in relazione all'evoluzione della tradizione europea.

In primo luogo è stata indagata la genesi dei piccoli cubi di Camescasse, partendo dalla *Notice sur l'Initiateur Mathématique* da lui redatta a modo di manuale di istruzioni; la terza edizione (Camescasse 1916) propone varie testimonianze delle origini dell'idea e della sua accoglienza, oltre alla traduzione francese di un estratto del periodico in esperanto *Scienca Gazeto* (Camescasse 1913). L'intento principale – comune ad altri materiali didattici – era introdurre i bambini alla logica che regola il sistema di numerazione decimale posizionale. Eppure, esso incorpora il gioco libero di montaggio (usando i cubi di legni di due colori a modo di mattoncini costruttivi); e, soprattutto, esprime

[3] Espressione usata in una cerchia di matematici inglesi a cavallo del 1800 che emerge nel capitolo Toys e nei capitoli dedicati all'aritmetica e alla geometria di *Practical education* (1798) di Maria Edgeworth e Richard Lovell Edgeworth, si veda Fossa 2022 (citata in n. 2). Sui giochi e blocchi per l'apprendimento del sistema di numerazione decimale posizionale si veda Jobbé-Duval 2020.

[4] Questa ricerca ha portato alla presentazione della tesi di laurea (inedita) di Vanessa Panichelli *L'innovazione didattica a scuola come questione culturale: il caso di Jacques Camescasse e della scatola-gioco* Initiateur Mathématique *(1910)*, discussa nel dicembre 2021.

il tentativo di superare le maglie della pura alfabetizzazione numerica e della sola aritmetica per incorporare la geometria e offrire quindi ai bambini esperienza e conoscenze matematiche complesse. A questo proposito, la visione di Camescasse è stata inquadrata e confrontata con altri contributi e proposte, fra cui spicca quello di Jean Macé e di Charles-Ange Laisant (Auvinet 2017, Boutin 2019, Freinet 1997, Jobbé-Duval 2020, Mistler 1964)[5]. Inoltre, e in un secondo momento, sono state reperite fonti relative alla diffusione de l'*Initiateur* in Francia, che sono cruciali per capire il processo che dall'invenzione arriva all'innovazione (usando la terminologia di Schumpeter, Freeman 1994, Hall 1994) nel campo della moderna didattica della matematica. Le riviste d'epoca[6] hanno permesso di indagare sia la figura di Camescasse sia soprattutto la diffusione della scatola didattica-gioco in Francia nonché la sua promozione e pubblicizzazione prima da Hachette e poi dal movimento di Freinet.

Figura 1 – Riproduzione dell'immagine su coperchio della scatola, tratta da Camescasse (1916). Il contesto di applicazione è quello domestico, si osservi il personaggio femminile (una madre o una bambina). Sul tavolo realizzazioni 3D con i cubi e anche disegni in 2D di mosaici con tessere quadrate. Sul tavolo anche bastoncini, che ricordano le lamelle dell'*Initiateur* e forse evocano quelli usati nel libro *Initiation mathématique* di Laisant.

In secondo luogo, si è analizzata la valenza formativa del gioco dei piccoli cubi e le idee soggiacenti ad essi. A questo proposito è stato fondamentale far riprodurre il materiale didattico-gioco presso la Falegnameria Artigiana Tretta

[5] La ricerca su Camescasse si lega a quelle presentate in due tesi di laurea inedite di Schiopetti e Di Tella citate in n. 2, nonché alla ricerca condotta da Emanuela Spagnoletti Zeuli e Ana Millán Gasca (2015) sulla geometria nei materiali didattici.

[6] Nel *Manuel Général de l'Instruction Primaire*, rivista mensile dedicata agli insegnanti, erano inseriti molti annunci pubblicitari. Molti fascicoli di rivista digitalizati sono stati consultati su *Icem-pedagogie-freinet.org,* sito ufficiale dell'Institut Coopératif de l'École moderne.

di Gallese (Viterbo)[7]. La riproduzione del materiale ha permesso anche di poterlo utilizzare a scuola: in particolare, sono state progettate attività didattiche ideate per l'uso dell'*Initiateur Mathématique*, o meglio, di piccoli sachetti individuali di materiale, con i bambini di una classe seconda della scuola primaria[8]. Inoltre, il materiale e la sua vicenda storico-culturale sono state sperimentate per la formazione degli insegnanti in una officina matematica[9].

## 2. Il significato storico-culturale della proposta di Camescasse

Le fonti rivelano quanto, all'inizio del secolo scorso, il materiale didattico inventato da Camescasse fosse apprezzato dal pubblico in Francia, e spiccano le parole che a esso consacrò Alain (1868-1951). Esso era stato messo in vendita a partire dal 1910 dalla casa editrice Hachette ed era sostenuto fortemente da Charles-Ange Laisant (1841-1920), già deputato radicale che si avvicinò in quegli anni al pensiero anarchico ("libertario"), il quale – con il suo originale libro (dedicato agli "amici dell'infanzia") *Initiation mathématique* (1906) – aveva ispirato la progettazione dei piccoli cubi: essi intendevano essere un materiale utile ai genitori e agli insegnanti per applicare a casa e a scuola i suggerimenti contenuti all'interno dell'opera di Laisant e per promuovere un'"educazione oggettiva" dei più piccoli, ovvero attraverso gli oggetti, mettendo la matematica *entre les doigts*.

[7] Nella fase di realizzazione dei piccoli cubi sono state essenziali le minuziose indicazioni contenute nella *Notice* di Camescasse.

[8] L'*Initiateur Mathématique* è stato parte integrante del progetto finale di tirocinio "Giochi e materiali didattici all'inizio della scuola primaria" svolto in una classe seconda della scuola primaria "Agostino de Angelis" di Gallese (Viterbo) nell'anno scolastico 2020/2021 (Panichelli 2021), nell'ambito della ricerca per l'innovazione didattica del Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria dell'Università Roma Tre. Tra gli alunni si è manifestata una forma di comprensione somatico-mimetica ed essi hanno espresso la loro sensazione di star "toccando con mano" i numeri, le operazioni, i concetti. Le loro reazioni e il loro coinvolgimento hanno aiutato a comprendere le ragioni dell'efficacia didattica dei piccoli cubi, giustificando il successo iniziale e l'ammirazione da parte degli insegnanti dell'epoca.

[9] L'*Initiateur Mathématique* è stato al centro di una officina di formazione "Il gioco dei piccoli cubi: un'innovazione didattica del 1910 e ciò che ne pensano i bambini di oggi", seguendo la metodologia sviluppata nel progetto Erasmus + ANFoMAM realizzata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione il 2.11.21. Nella 9th European Summer University on the History and Epistemology in Mathematics education (Salerno, 18-22 luglio 2022) sarà svolto un worshop dal titolo "Board games in maths education: comparing the *Intiateur mathématique* (1910, Hachette) and Polyminix (2019, CreativaMente)" a cura di Maria Cristina Migliucci e Vanessa Panichelli.

Figura 2 – Gioco dei piccoli cubi di Camescasse.
Si osservino i cubi di legno in due colori e le lamelle di acciaio. Fonte: Jobbé-Duval 2020

La volontà di innovare l'istruzione infantile nasce sulla scia del desiderio di rinnovamento della scuola primaria che si esprime nella Legge Ferry[10]. Tuttavia, Camescasse come Laisant – entrambi esperantisti – si muove politicamente nell'ala più critica dei repubblicani moderati. Egli ricorda tra gli ispiratori del gioco dei piccoli cubi Jean Macé (1815-1894), di cui Camescasse in giovane età aveva letto *Arithmétique du Grand Papa* (1863), poi usato nell'istruzione di sua figlia; e soprattutto evoca l'esperienza presso il laboratorio di falegnameria di Paul Robin (1837-1912), con il quale collaborò all'orfanotrofio di Cempius fino alla sua destituzione. Il suo scopo è ancorare l'apprendimento al mondo reale rendendolo "oggettivo" (con gli oggetti) e "sperimentale" (attraverso esperienze coinvolgenti). Dopo la Grande Guerra, Camescasse stabilì un rapporto proficuo con Célestin Freinet (1896-1966) negli anni Trenta, quando il suo gioco era fuori produzione da più di dieci anni; e, nel confronto di quest'ultimo con lo Stato (che lo avrebbe portato ad abbandonare la scuola pubblica), egli vide il ritorno dell'«obscurantisme, armée de défense du Privilège», il quale «veut maintenir l'esclavage intellectuel de l'Enfant, et assassine au besoin (moralement au moins) ses défenseurs» (Camescasse 1933, pp. 314-315).

[10] Attutata dal ministro Jules Ferry nel 1882, rese l'istruzione primaria pubblica obbligatoria e laica. L'insegnamento delle "Scienze matematiche, fisiche e naturali" sostituì quello di "Calcolo" della Legge Falloux.

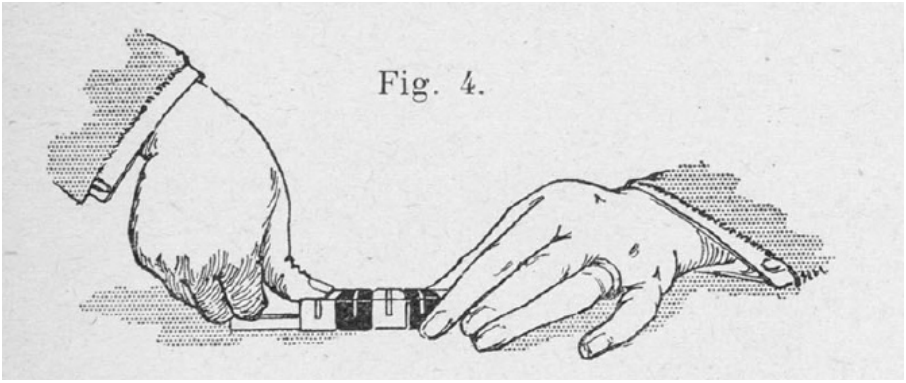



Figura 3 – Esempio di manipolazione dei cubetti per la costruzione di una fila da dieci.
Fonte: Camescasse 1916, p. 17

A rendere possibile la produzione dei *petits cubes* furono anche le innovazioni in campo tecnologico: la produzione di cubetti di 1 $cm^3$ con due scanalature e l'uso dell'acciaio per le lamelle metalliche non sarebbe stato possibile senza i progressi industriali (Camescasse 1916).

Le parole de Freinet nel 1964, a proposito dei regoli di Cuisenaire e del gioco di Camescasse (che egli reputava superiore didatticamente), illuminano le contraddizioni e le opportunità insite in questi materiali-gioco educativi[11]:

> [...] per dare ciò che promette, il materiale Cuisenaire, come quello di Camescasse, suppone delle lezioni e delle lezioni ben fatte. Non è sufficiente lasciare i bambini liberi di creare: faranno con gli elementi dei carrarmati, degli aerei, questo non è che un profitto minimo. Bisogna che il maestro organizzi una lezione in forma: allievi tutti seduti, che obbediscono strettamente alle ingiunzioni del maestro che è il Deus ex machina. Ed è ciò che non vogliamo più e non possiamo fare.

I giochi basati sulla scomposizione di numeri e forme sono oggi di grande attualità, e propongono una "matematica fra le dita" che svela la struttura concettuale profonda dei concetti di base della matematica elementare.

[11] Cit. in Di Tella 2020, p. 81 (la traduzione è nostra).

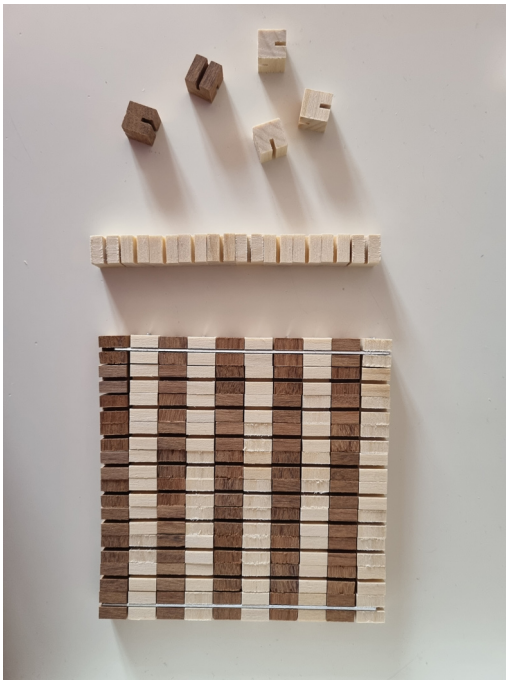


Figura 4 – Costruzioni con i cubetti di Camescasse: unità, decina e centinaio. Riproduzione (2021) della Falegnameria Artigiana Tretta di Gallese (Viterbo). Foto di Vanessa Panichelli.

## Riferimenti bibliografici


Alain (1952-60), *Propos d'un Normand 1906-1914*. Parigi: Gallimard.

Auvinet, J. (2017), De l'usage des récréations pour une Initiation mathématique selon Charles-Ange Laisant, *Dossier: Récréations mathématiques APMEP*, *523*,172-182.

Boutin, M. (2019), Les jeux dans les collections du conservatoire National des art set métiers de Paris,7 – L'Initiateur Mathématique. *Le vieux papier*, *434*,154-163.

Camescasse, J. (1913), *La Perobjeteta Edukado Artikolo aperinta en "Scienca Gazeto" pri la Inicilo matematika*. Parigi: Hachette.

Camescasse, J. in *Vikipedio*, ad vocem, https://eo.wikipedia.org/wiki/Jacques_Camescasse ultima revisione 16.03.2021. Ultima consultazione 10.04.2022.

Camescasse, J. (1916), *Notice sur l'Initiateur Mathématique. Jeu de petits cubes assemblables aidant à appliquer dans la famille et à l'école "L'Initiation mathématique" de C.-A. Laisant*, 3° edizione, Parigi, Hachette.

Camescasse, J. (1933), L'Obscurantisme et ses moyens. *L'Éducateur Prolétarien,* 6, 314-315.

D'Enfert, R. (2006), L'enseignement mathématique à l'école primaire de la Troisiéme République aux années 1960: enjeux sociaux et culturels d'une scolarisation «de masse». *Gazette des mathématiciens*, *108*, 67-81.

Di Tella, E. (2020), *Indagine sulle "réglettes" di Georges Cuisenaire (1891-1976)*. Tesi di laurea inedita, Roma: Università Roma Tre.

Faure, R. (1957), Un matériel trop ignoré: Le Camescasse. *L'éducateur, édition technologique*, *4* ,18.

Fehr, H. (1910), L'Initiateur Mathématique. *L'Enseignement Mathématique,* 12, 229-231.

Fossa, V. (2022), *Giocattoli, matematica e scienza: l'istruzione matematica infantile nell'opera Practical Education (1798) di Richard Lovell Edgeworth (1744-1817) e Maria Edgeworth (1767-1849)*. Tesi di laurea inedita, Roma: Università Roma Tre.

Freeman, Ch. (1994), Innovazione tecnologiche e organizzative. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali* (ad vocem). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Freinet, C. (1933), Ce que les techniques Freinet apportent de nouveau. *l'Éducateur*, *36*(18), 20-21.

Freinet, M. (1997), *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie (1896-1940)*. Parigi: Stock.

Gil Clemente, E., Millán Gasca, A. (2021), Geometry as "forceps of intelligence": lines, figures, and the plane in Édouard Séguin's educational thought. *Bollettino di Storia delle Scienze Matematiche*, 41(2), 2021, 315-339.

Hall, A.R. (1994), Invenzione. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali (*ad vocem). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
Israel, G., Millán Gasca, A. (2012), *Pensare in matematica*. Bologna: Zanichelli.
Jobbé-Duval, G. (2020), Notes sur la genèse des blocs à base 10, post nel blog *À tâtons. Resources et idées pour l'école primaire,* http://goupil.eklablog.fr/notes-sur-la-genese-des-blocs-de-base-10-a201546204 (consultato il 14.09.2021).
Laisant, C.A. (1913), *L'éducation du demain*. Parigi: Temps Nouveaux.
Laisant, C.A. (1916), *Initiation Mathématique, ouvrage étranger à tout programme dédié aux amis de l'enfance,* 2a ed., Parigi: Hachette.
Macé, J. (1863), *L'Arithmétique du Grand Papa. Histoire de deux petits marchands de pommes*. Parigi: Hetzel.
Magrone, P., Millán Gasca, A. (2019), *I bambini e il pensiero scientifico. Il lavoro di Mary Everest Boole*. Roma: Carocci.
Magrone, P., Millán Gasca, A. (2020), The role of mathematical imagination in the preparation of the child for science: the work of Mary Everest Boole. In M. Emmer, M. Abate (a cura di) *Imagine Math 7 Between culture and mathematics* (pp. 347-362). Basel: Springer.
Magrone, P., Millán Gasca A., Massenzi, S. (2019), Rhythmical pulsation: art, mimesis and mathematics in primary school following Mary Everest Boole. *Journal of Mathematics & the Arts*, 13 (1-2), 100-111.
Mazzitelli, A., Millán Gasca, A. (2021), *L'ABC della matematica. Insegnare numeri e forme in prima e seconda*. Roma: Carocci editore.
Millán Gasca, A. (2015), Mathematics and children's mind: the role of geometry in the European tradition from Pestalozzi to Laisant. *Archives Internationales d'Histoire des Sciences*, 65(2), 759-775.
Millán Gasca, A. (2017a), L'evoluzione delle idee sull'istruzione matematica infantile in età contemporanea, in *Giornate della ricerca 27 Febbraio 2017* (pp. 69-71). Roma: Università Roma Tre.
Millán Gasca, A. (2017b), Zoel García de Galdeano y las matemáticas para niños hacia 1900. *Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, *20* (3), 611-634.
Millán Gasca, A. (2021), Educational writing by women in the early 20th century: mathematics for children in Mary Everest Boole, Maria Montessori, Grace Chisholm Young and Margalida Comas Camps. In R. Leproni (a cura di) *Women on women. De-gendering perspectives* (pp. 141-153). Milano: Franco Angeli.
Millán Gasca, A., Spagnoletti Zeuli, E. (2015), La geometria nei materiali e nelle immagini per apprendere il sistema di numerazione posizionale decimale. Dalla storia alla scuola di oggi. *Periodico di matematiche*, serie XI, *7*(3), 23-40.
Mistler, J. (1964), *La librairie Hachette de 1826 à nos jours*. Parigi: Hachette.

Scaramuzzo, G. (2013), *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare.* Roma: Editoriale Anicia.
Schiopetti, V. (2015), *Charles-Age Laisant nella storia dell'istruzione matematica*, tesi di laurea inedita. Roma: Università Roma Tre.

# 9.
# La didattica postpandemica e l'interazionismo simbolico. Una noterella

Luca Tedesco

Se tratto comune della sociologia funzionalista e strutturalista «è il rifiuto di una visione della socializzazione intesa come processo implicante una interazione soggettiva, come scambio tra due attori sociali» (Censi, 2013,82), quello qualificante la prospettiva interazionista simbolica è invece la teorizzazione della costruzione del *Sé sociale* proprio come frutto di quell'interazione interindividuale.

Da questo enunciato, scontato assai per chi pratica studi sociologici (meno per chi, come il sottoscritto, frequenta altre discipline), muovo per una breve riflessione sul profilo che, alle spalle oramai la fase più acuta della pandemia da coronavirus, potrà assumere la didattica universitaria nel prossimo futuro.

Il sociologo e psicologo statunitense George Herbert Mead, tra i massimi rappresentanti dell'interazionismo simbolico, definiti il *Me* come «l'insieme organizzato di atteggiamenti degli altri che un individuo assume» (Mead, 1972, cit. in Censi, 2004,87) e l'*Io* come «la risposta dell'organismo agli atteggiamenti degli altri» (Mead, 1972, cit. in Censi, 2004,87), riteneva che «il *Sé*, come insieme di tali elementi, si forma[sse] come esperienza *mediata*» da quelli (Censi, 2004,87). Questi due elementi, aggiungeva, «così come […] si presentano nella nostra esperienza, costituiscono la personalità» (Mead, 1966,246).

Per i teorici dell'indirizzo interazionista simbolico, e di quello fenomenologico, allora, la personalità individuale è ridefinizione continua, processo (Blumer, 1972), negoziazione (Goffman, 1969). Per il filosofo e sociologo austriaco Alfred Schütz, fondatore della sociologia fenomenologica, il sé individuale è, infatti, anche portato dell'esperienza dell'altro (Schütz , 1979). Tali processi, sempre più caratterizzati da discontinuità e frammentarietà, indotte dalla moltiplicazione e dalla instabilità dei ruoli, delle aspettative e dei progetti di vita (l'«identità senza dimora» dei Berger e di Kelner (Berger, Berger, Kellner, 1973,65), sono particolarmente accentuati nella fase della socializzazione secondaria, in cui un ruolo centrale gioca il gruppo dei pari.

Se allora gli studi dell'ultimo ventennio sulla tardo adolescenza, l'*emerging adulthood*, vale a dire lo stadio di sviluppo tra i 18 e i 29 anni d'età (Arnett, 2018 e Tanner e Arnett, 2016), hanno, pur trascurando il caso italiano, «overwhelmingly suggested negative associations between overparenting and emerging adults'development in the psychological, behavioral, social and relational, learning/academic and career domains» (Cui, Hong e Jiao, 2002,1), la comu-

nità universitaria non può sottrarsi all'interrogativo circa l'incidenza delle tipologie didattiche, nella misura in cui queste favoriscono la comoda permanenza, il rassicurante rifugio tra le ovattate mura domestiche, sui processi di socializzazione e costruzione della personalità succintamente richiamati. «Uno schermo – è stato scritto – non è […] qualificabile come un luogo ma come un'inter-faccia comunicativa funzionale a rendere possibile l'apparire dei volti (connessi e non in contatto) e lo scambio trasmissivo tra video-parlanti. Il "presente remoto" comporta, in quanto tale, una separatezza, un isolamento, una "strana solitudine" surrogata da una socializzazione ambigua, che nel contempo è e non è» (Università Libera, s.d.,5).

La portata di tali processi, amplificatisi nel periodo emergenziale, dovrà certamente essere vagliata nel corso del tempo. Nel frattempo, come suggerito dai colleghi estensori del documento appena citato, ciò che dovrebbe essere evitato è la prosecuzione della didattica duale non in virtù di un confronto e di un dibattico franco e aperto all'interno della comunità scientifica ma perché indotta dalla prigrizia e dalle nuove abitudini passivamente introiettate.

A prescindere, difatti, dalla, ovviamente rilevantissima, disamina dei livelli di efficacia, realmente conseguiti e potenzialmente conseguibili, della didattica da remoto, vi è un aspetto della vita universitaria, considerato a questa intrinseco fino all'esplosione della pandemia, che non può a mio avviso essere sperimentato, vissuto a distanza, vale a dire quell'imprevisto, quell'inatteso, fino a un momento prima, scambio e incontro dialogico e relazionale tra discenti e tra questi e il docente, prima e dopo la lezione, scambio e incontro da sempre concepito come parte irrinunciabile, indefettibile dell'insegnamento, anche se formalmente esulante dalla lezione propriamente detta.

Superata definitivamente l'emergenza sanitaria, l'alternativa che si imporrà agli Atenei non potrà che essere tra l'offerta generalizzata di didattica in presenza e da remoto, che presumibilmente incrementerebbe il numero degli iscritti e al contempo, incentivando la distanza, comprometterebbe la costruzione della loro personalità, e un'offerta differenziata, progettata sulla base dei profili degli studenti e delle studentesse, sempre più eterogenei, offerta che correrebbe, altrettanto presumibilmente, il rischio di perdere qualche 'cliente', interessato alla mera acquisizione della pergamena rettorale.

## Riferimenti bibliografici


Arnett, J.J. (2018), Conceptual foundations of emerging adulthood. In Murray, J. L. and Arnett, J.J. (eds.), *Emerging adulthood and higher education*, London: Routledge, 11-24.

Berger, B., Berger, P., Kellner, H. (1973), *The Homeless Mind*. Harmondsworth: Penguin.

Blumer, H.G. (1972), La società come interazione simbolica. *Rassegna italiana di sociologia*, 2, 297-309.

Censi, A. (2013), *Percorsi di socializzazione e identità*. Milano: FrancoAngeli.

Censi, A. (2004), I processi formativi. In Benadusi, L., Censi, A. e Fabretti, V., *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli, 59-93.

Cui, M., Hong, P., Jiao, C. (2022), Overparenting and Emerging Adult Development: A Systematic Review. *Emerging Adulthood*, 0, 2022, 1-19.

Goffman, E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.

Insegnare dopo la pandemia: quale didattica per quale università, https://www.universitadelfuturo.it/docs/peril26novembre.pdf, 1-11 (ultimo accesso il 24/07/2022).

Mead, G.H. (1966), *Mente, sé e società*. Prato: Giunti.

Mead, G.H. (1972), *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti e Barbèra.

Schütz, A. (1979), *Saggi sociologici*. Torino: Utet.

Tanner, J.L. and Arnett J.J. (2016), The emergence of emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood. In Furlong. A. (ed.), *Routledge handbook of youth and young adulthood*. London: Routledge 2016, 50-56.

# 10.
# Genitorialità istituzionale e tutela emozionale, affettiva e somatica nei padri separati e benessere dei figli

Villanova Matteo, Lacerenza Rosa Maria[12]

## 1. Introduzione

Il presente contributo è conseguente ad un indagine che, attraverso una metodologa sperimentale, offre la disamina della situazione attuale nei procedimenti della famiglia e l'opportunità di una riflessione pedagogica sulle modalità di interazione genitoriale ed in particolare della fragilità della dimensione paterna all'interno di scenari ove si rivela indispensabile l'apporto educativo consapevole oltre ogni criticità e crisi coniugale espressa nel contesto giudiziario apparente ove a fronte di una realtà processuale solo la conoscenza pedagogica può offrire strumenti per alimentare e salvaguardare la verità affettiva a tutela dei minori e della genitorialità. Si osservano nei Procedimenti per la Famiglia presso il Tribunale ordinario ed il Tribunale dei Minorenni situazioni di rischio genitoriale da separazione conflittuale con conseguenze sia sui genitori, in particolare un incremento dei danni sulla figura paterna (aumento di malattie da somatizzazione, fragilità, dipendenze, povertà, ecc.) e delle conseguenze a breve, medio e lungo termine sulla prole (dispersione scolastica, dipendenze da alcol, sostanze e Social media, ecc.) post-traumatiche. Secondo il *Modello Strutturale Estetico-Biologico* (Villanova, 2006) il Trauma è una modificazione che l'ambiente esercita sulla Specie umana, attivando il Mondo sensoriale e le funzioni psichiche, modulandone le emozioni e nello stesso tempo venendone modificato: il mondo esterno, quale Sensazione, attraverso la Percezione, viene trasformato in risonanza soggettiva attraverso i riverberi del Ricordo (allocati nella Memoria) e produce le Emozioni. Quando un'Emozione produce connotazione negativa, ovvero dolore anziché piacere, inizia il Disagio. La prima segnalazione è sempre un Difetto di comunicazione, che se persiste perché manca una sintonizzazione dei codici comunicazionali e non viene superato, attraverso il Conflitto, produce Disagio (avvertibile dal soggetto ma non dall'osservatore esterno) e la cui diretta conseguenza è poi il Disadattamento (avvertibile da chiunque osserva per la lesa "funzione sociale" del Soggetto stesso). L'impatto con la struttura della Personalità genera il Trauma (che può essere acuto o cronico, strutturante o destrutturante, in relazione al rapporto fra "stato maturativo di quella specifica Personalità" e "con-

[12] Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due Autori, per la stesura sono da attribuire a Matteo Villanova i paragrafi 1,2,3,6 a Rosa Maria Lacerenza 4,5.

testo nel quale si verifica", più che all'evento stesso): se è compensabile produrrà "apprendimento" (con effetto appunto "strutturante" sull'autostima) se invece risulterà troppo grande rispetto alla capacità omeostatica dell'Io (resilienza) causerà un Danno e, successivamente il tentativo di riparazione ovvero lo Stigma, che poi è quello che osserviamo sul Territorio, solo tardivamente, nella partica della Prevenzione Terziaria (riduzione delle conseguenze del danno) dopo che ai "fattori predisponenti" si sono aggiunti i "fattori scatenanti" nella realizzazione dell'evento di gravità tale da essere obiettivato come significativo per gli Operatori della Rete di intervento. Il susseguirsi di eventi quali il Disagio, il Disadattamento, il Trauma, il Danno, lo Stigma, la Traccia Immaginifica, i Comportamenti Reattivi formano delle reazioni incrociate con la rappresentazione mentale, individuale che si consoliderà, poi, nell'Immaginario collettivo. Secondo questo Modello, le emozioni esercitano una influenza diretta sul DNA è per questo che il Trauma nella sua entità e natura diventa la firma di una emozione ed ogni situazione traumatica infligge la propria energia all'interno di strutture come tessuti, cellule, Dna, ecc. e le energie iniettate possono residuare indefinitivamente in tali strutture. Tenendo conto tale Modello, l'individuo di fronte ad eventi traumatici può difendersi attuando differenti modalità: può sviluppare un nucleo psicosomatico e conseguentemente andando ad incidere sul Sistema immunitario la persona si ammala; può sviluppare Disturbi d'ansia, Sindromi post traumatiche e/o Disturbi depressivi oppure ancora, disturbi mentali determinati da gravi dissociazioni della Personalità, fino a forme psicotiche; potrebbe anche non accadere nulla all'individuo che continua a vivere il suo tempo e quel trauma si sedimenta nel DNA, per essere tramandato alle generazioni future e rivelarsi quando si palesano le condizioni ambientali favorevoli a farlo riaffiorare. Ciò viene spiegato dal fatto che le emozioni provocate da sollecitazioni ambientali, attivano i geni modificandone la risposta e le emozioni che il trauma suscita: 'lasciano una "cicatrice molecolare' sul DNA.

## 2. Rischio educativo

Per quanto riguarda il trauma in età infantile, c'è da specificare che l'immaturità strutturale della Mente di bambini e adolescenti, determinata dal non completo sviluppo delle funzioni psicologiche, li conduce ad essere particolarmente esposti e indifesi rispetto agli eventi traumatici come lutti, malattie, separazioni, incidenti, ma anche azioni pregiudizievoli nei loro confronti. Questo è vero in particolare se la persona, che compie appunto azioni pregiudizievoli nei loro confronti, è la figura di attaccamento da cui si aspettano conforto e protezione e da cui dipendono affettivamente. Sappiamo che quanto più è stretto il legame con l'"abusante" e quanto più si prolunga nel tempo, tanto più l'impatto del trauma è distruttivo per la Mente del minore. La Separazione con la sua azione destabilizzante è alla base di un quadro familiare ed i rapporti madre-figlio e padre-figlio sopravvivono alla crisi della coppia dei genitori se

vi è una costruzione degli stessi prima della crisi, altrimenti si fa molta fatica a definirli successivamente. Genitori sempre più inadeguati e concentrati in strumentalizzazioni, vendette, estorsioni nonchè triangolazione dei figli minori. I figli saranno schiacciati in una forma di "maltrattamento di tipo ricattatorio" (Villanova, 2020), ossia quello osservabile in situazioni in cui il minore rappresenta "l'oggetto conteso" di una coppia in fase di separazione. La massima espressione del maltrattamento di tipo ricattatorio la si osserva nelle separazioni giudiziali attraverso precise modalità denigratorie, rinforzi negativi, disapprovazione da parte del figlio verso un genitore, di solito il padre, senza più un impianto valoriale ed esemplare omogeneo e unico (i genitori uniti) a cui far riferimento. Il figlio in un patto di alleanza con la genitrice collocataria, temendo di poterla perdere si allontana dall'altro genitore. Come rilevato anche dai primi risultati della ricerca i padri privati dei momenti di crescita, di trasmissione affettiva ed educativa del proprio figlio, denigrato e umiliato, per timidezza o perché sempre meno coinvolti nella vita dei figli, vanno incontro ad un disinvestimento nel ruolo di identificazione paterna con progressivo allontanamento, inaridimento delle potenzialità di espressione affettiva, riducendo a pura e semplice elargizione economica lo scambio con i figli, tanto da definirsi univocamente "padre bancomat", privato quindi del suo ruolo normativo e strutturante. Rielaborare la ferita di una relazione interrotta specie quella tra un genitore e un figlio, non è facile se non si entra nel dolore reciproco di ognuno. La figura paterna vive il dolore del distacco, il senso di vergogna, deprivato della propria dignità di potenzialità educativa; il figlio altrettanto può provare una molteplicità di emozioni diverse e in contrasto fra loro da sentimenti di inadeguatezza, giungendo fino alla anedonia come elemento post-traumatico da "vuoto affettivo" per scarsa fruibilità del paterno perduranti nel tempo che inficerà anche le scelte affettive future con correlazione tra l'essere abbandonati in età infantile dalla figura paterna e l'aver formato in età adulta una famiglia mono genitoriale; ciò sottolinea una incapacità nella relazione con l'altro sesso, considerato inaffidabile e maligno. Il padre rappresenta ciò che non può restare e sul quale vengono proiettati contenuti anche di sé che non possono essere accettati. Un padre, inoltre, può imbattersi in grossi problemi, di difficile gestione in autonomia, se non supportato adeguatamente. Partendo quindi da considerazioni di psico-neuro-endocrino-immunologia post traumatiche applicate allo studio catamnestico di genitori coinvolti in separazioni sempre più conflittuali presso l'Osservatorio dell'Università Roma Tre, è stato effettuato uno studio sui padri separati e sulla prole attraverso la somministrazione di un questionario che sta dando risultati di grande importanza in relazione alla prevedibilità di danno e quindi di possibile riflessione sulla responsabilità professionale e deontologica degli Operatori coinvolti nelle varie fasi di affiancamento medico-giuridicosociale di queste famiglie offrendo con-tributi inediti e prospettive valutative trasversali verso la ridefinizione di un Modello operativo condiviso derivante a sua volta da una volontà formativa a monte di ogni reclutamento che non può continuare ad

essere casuale ma codificato appunto da parametri di riferimento medico-pedagogico (Villanova, 2019) evitando ogni forma di strumentalizzazione conflittuale della Giustizia, rendendone così l'affiancamento di fatto riparativo epurandolo da finalità ricattatorie, estorsive, vendicatorie o patrimoniali.

## 3. Ipotesi sull'affiancamento inefficace

Lo studio è rivolto alla individuazione degli aspetti critici e alla percezione emozionale dovuta a riduzione o interruzione del legame affettivo e *di equilibrio* (Bollea, 2003) padre-figli e danno da deprivazione, a seguito di esperienze di alta conflittualità esitate in separazione giudiziali o divorzio indagando la percezione di sofferenza, il grado di malessere ed i possibili riverberi somatopsichici nella prospettiva di rilevare indicazioni utili a stabilire modalità di affiancamento educativo istituzionale efficace per una progettazione pedagogica consapevole e produttiva.

I contenuti dello studio offrono la possibilità di molteplici letture trasversali e di verificare, con modalità metodologicamente corretta, il rapporto di causa-effetto fra separazione della coppia genitoriale e ricaduta di rischio educativo e valoriale sulla prole, in assenza della figura paterna, nonché per tutti la possibilità di inserimento degli effetti del trauma derivante che andrà a declinarsi in quattro gruppi possibili, con diverse traiettorie di modulazione sia per i padri che per i figli. L'ipotesi da dimostrare anche in un possibile studio di coorti da proseguire è che, dopo il nucleo depressivo potremmo poi individuare 4 possibili evoluzioni. Il primo gruppo: tendenza prevalente ad utilizzare la Somatizzazione quale modalità "internalizzante" che consente di eleggere un organo od un apparato come sede di espressione della propria sofferenza emozionale fino alla strutturazione in un sintomo per giungere fino alla malattia. Il secondo gruppo: la Dissocialità (possibile tendenza ad esprimere una caratteristica neuro-biologica come il Tratto Calloso-Anemozionale o Indifferente Anaffettivo) con tendenza alla reazione verso gravi atteggiamenti oppositivo-provocatori prima e successivamente anti-sociali. Il terzo gruppo: utilizzo di una modalità "esternalizzante" con ansia, angoscia, fobie, ossessioni, tratti dissociativi, delirio ed allucinazioni in un continuum di crescita che dalla Funzione psichica della Affettività coinvolga l'Ideazione prima e la Percezione dopo. Il quarto gruppo apparentemente asintomatico sia clinicamente che nel comportamento potrebbe trasformazioni che hanno un effetto dannoso, inquadrabile in una lettura epigenetica per essere poi fenotipicamente espresse nella stessa generazione o nelle successive "quello che non si esprime" nel comportamento "si imprime" (Lipton, 2005) poi nel Genoma, incidendosi attraverso processi di acetilazione e trans-metilazione nelle sequenze geniche del Dna. Dai risultati della indagine si potranno trarre preziosi orientamenti innanzitutto di ordine educativo-pedagogico e medico-preventivo con ricadute poi di carattere forense-criminologico e giuridico-legislativo.

## 4. Metodologia e strumenti per la raccolta dei dati

Per l'analisi dei dati ci si è serviti di una metodologia di tipo misto. Per l'analisi quantitativa sono stati utilizzati strumenti statistici, mentre per quella qualitativa il metodo utilizzato è stato un modello originale (Villanova 2006) il Modello Strutturale Estetico Biologico (MSEB) che trae ispirazione dalla Etologia comparata (Lorenz, 1963) applicata all'Educazione.

Gli strumenti principali sono stati due questionari *originali e appositamente strutturati* a risposta multipla ed anche aperte (Sistema Uniroma3 Lime Survey RC), con impostazione educativa sistemicorelazionale con lo scopo di indagare il clima emotivo-affettivo familiare e la relazione padre-figlio nella sua reciprocità e di come vadano ad incidere nella vita di ciascuno prima e dopo la separazione. Inoltre individuare, nelle situazioni ad elevata conflittualità con allontanamento della figura paterna, quali figure istituzionali sono state individuate per recuperare il rapporto con i figli. La diffusione dei questionari, in considerazione del periodo in cui la ricerca è stata realizzata, durante la pandemia ancora in corso è stata attuata mediante un link che dava accesso ad un Questionario di 20 domande rivolto ai padri ed un secondo Questionario di 15 domande rivolto a figli (maggiorenni o giovani adulti), proposto in Rete attraverso i vari Social Media, come Facebook, Instagram, ecc., associazioni di settore e Servizi sanitari e territoriali (nella stretta osservanza di riservatezza ed anonimato) assicurandone casualità e randomizzazione del reperimento di campionatura. Si è precisato inoltre la valenza medico-pedagogica e non direttamente utilizzabile in ambito processuale o giudiziario ma indagine sul rischio destabilizzante la figura genitoriale paterna e conseguenti riverberi somato-psichici ed adattativi, considerando la separazione, soprattutto se conflittuale, come un evento dal potenziale stressogeno così elevato da rientrare nelle più conosciute scale di valutazione dei Life events (Holmes e Rahe, Paykel e coll., 1967).

## 5. Analisi dei risultati e grafici

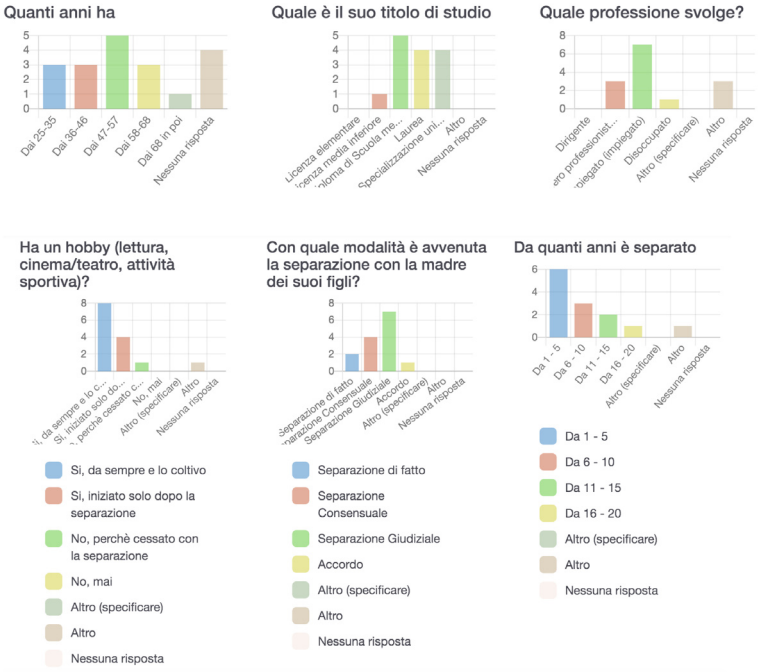
Allo stato attuale hanno complessivamente risposto 110 partecipanti (60 figli e 50 padri). Si prenderanno in esame alcuni items che hanno ottenuto risposte significative sulla relazione padre-figlio nella sua reciprocità e su cosa abbia inciso nella vita di ciascuno prima e dopo la separazione

Per quanto riguarda il Questionario compilato dai padri (Fig.1): dai primi dati emerge una prevalenza di separazioni giudiziali, che i più giovani hanno compensato con il lavoro ed un buon livello di istruzione ma alla pari si rileva un aumento di attività di gioco, sostanze, sessualità sregolata. Il rapporto con i figli nella maggior parte dei casi è peggiorato subendo un allentamento nella frequentazione, prevalentemente limitata a quanto stabilito dal Giudice. La maggior parte non ha mai sofferto di malattie fisiche o psichiche prima della

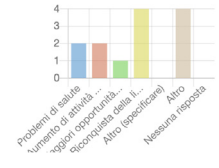
separazione esorditi successivamente. Tale rischio sarebbe minore nei soggetti che hanno fatto una separazione consensuale con accordi rispettati.

La domanda sulla rappresentazione della qualità del rapporto con i figli la maggior parte ha risposto: "*mi sento solo un bancomat*". La domanda relativa ai sentimenti provati verso i figli in accordo percentuale riportano la risposta "*impotenza*" e "*gioia e serenità*". Alla domanda "*Cosa potrebbe migliorare il rapporto di suo/a figlio/a*" nessuno dei partecipanti ha risposto. La risposta fornita indicativa della drammaticità del disagio vissuto. Se non c'è miglioramento o ipotesi di miglioramento di una relazione non c'è futuro rappresentando questa risposta l'anticamera della depressione nonostante in molti affermano che sono migliorate le relazioni interpersonali.

Fig. 1 – Questionario somministrato ai PADRI

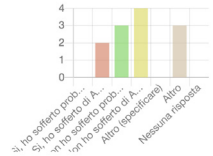


**Quali conseguenze ha comportato la separazione**



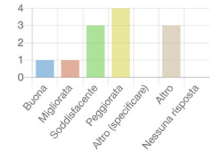

- Problemi di salute
- Aumento di attività di gioco, uso di alcolici, sostanze, sessualità sregolata
- Maggiori opportunità di lavoro
- Riconquista della libertà
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Prima della separazione ha mai sofferto di problemi di salute**



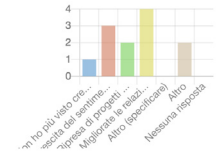

- Si, ho sofferto problemi di salute (specificare in altro quale problema)
- Si, ho sofferto di Ansia, Depressione, Disturbi ossessivi
- Non ho sofferto problemi di salute (specificare in altro quale problema)
- Non ho sofferto di Ansia, Depressione, Disturbi ossessivi

**Dopo la separazione la relazione con la madre dei suoi figli risulta**



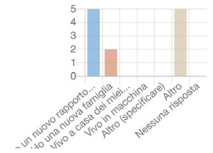

- Buona
- Migliorata
- Soddisfacente
- Peggiorata
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Dopo la separazione che cosa è successo nella sua vita**



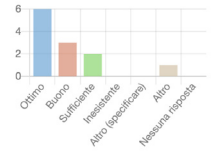

- Non ho più visto crescere i miei figli.
- Crescita del sentimento di isolamento
- Ripresa di progetti per il futuro
- Migliorate le relazioni interpersonali
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Attualmente: (segnare una risposta)**

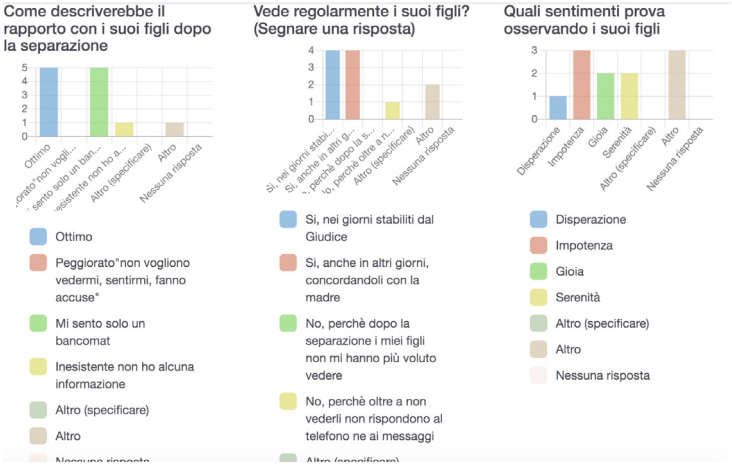


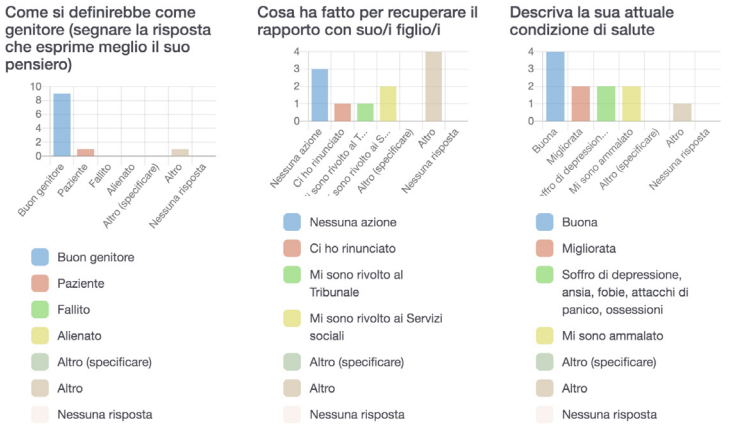

- Ho un nuovo rapporto, ma non ho una nuova famiglia
- Ho una nuova famiglia
- Vivo a casa dei miei genitori
- Vivo in macchina
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

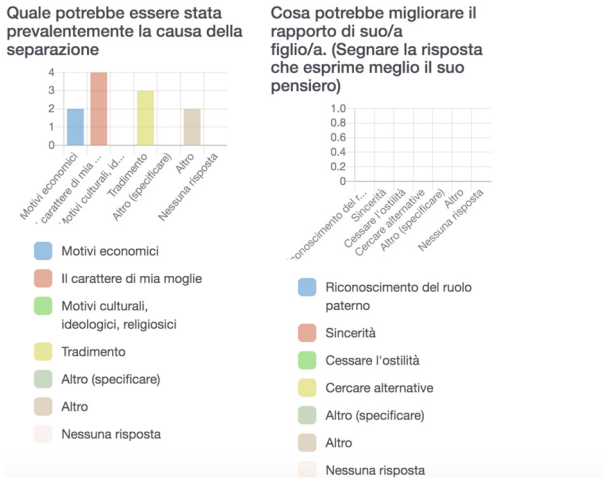
**Come era il rapporto con i suoi figli prima della separazione**




- Ottimo
- Buono
- Sufficiente
- Inesistente
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta


Come descriverebbe il rapporto con i suoi figli dopo la separazione
Ottimo
Peggiorato"non vogliono vedermi, sentirmi, fanno accuse"
Mi sento solo un bancomat
Inesistente non ho alcuna informazione
Altro (specificare)
Altro
Vede regolarmente i suoi figli? (Segnare una risposta)
Si, nei giorni stabiliti dal Giudice
Si, anche in altri giorni, concordandoli con la madre
No, perchè dopo la separazione i miei figli non mi hanno più voluto vedere
No, perchè oltre a non vederli non rispondono al telefono ne ai messaggi
Quali sentimenti prova osservando i suoi figli
Disperazione
Impotenza
Gioia
Serenità
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta

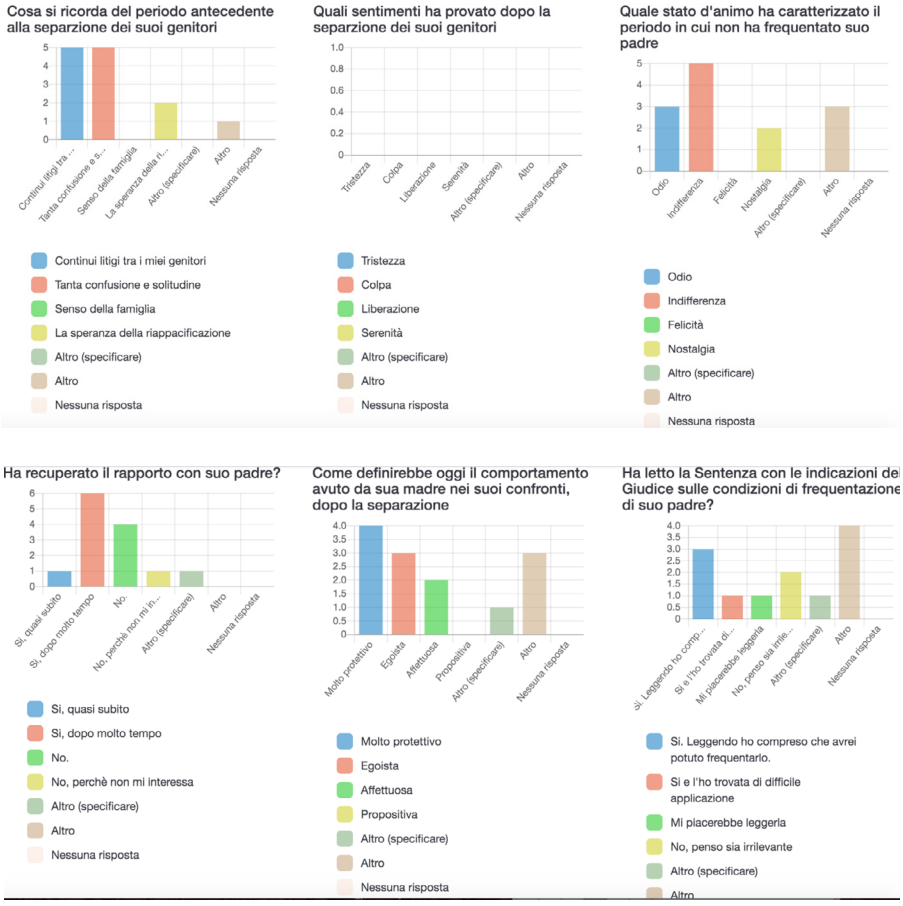

Come si definirebbe come genitore (segnare la risposta che esprime meglio il suo pensiero)
Buon genitore
Paziente
Fallito
Alienato
Altro (specificare)
Altro
Cosa ha fatto per recuperare il rapporto con suo/i figlio/i
Nessuna azione
Ci ho rinunciato
Mi sono rivolto al Tribunale
Mi sono rivolto ai Servizi sociali
Altro (specificare)
Altro
Descriva la sua attuale condizione di salute
Buona
Migliorata
Soffro di depressione, ansia, fobie, attacchi di panico, ossessioni
Mi sono ammalato
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta



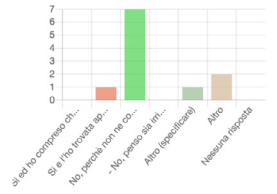

Questionario somministrato ai figli (Fig.2): dai primi dati parziali emerge globalmente il clima emozionale ed affettivo in cui è avvenuto lo sviluppo psichico e somatico di questi figli che a loro volta diverranno a rischio di disfunzionalità genitoriale, ricadendo su di loro la possibilità di imitare transgenerazionalmente quello che è stato il vissuto all'interno della famiglia. La domanda sulla percezione del rapporto con la figura materna "*Come definirebbe oggi il comportamento avuto da sua madre nei suoi confronti dopo la separazione*" emerge che nei casi in cui la separazione sia avvenuta durante l'infanzia la madre è descritta "iperprotettiva" mentre se vissuta in età adolescenziale/adulta la risposta prevalente è "*egoista*". Alle domande 1) sulla condizione di benessere emotivo-affettivo attraverso le domande su cosa ricorda del periodo durante la separazione dei suoi genitori la risposta *"continui litigi"* e"*tanta confusione e solitudine"*; 2) Oggi sei felice la prevalenza delle risposte dei partecipanti è stata "*Non saprei"* 3) Quali sentimenti ha provato dopo la separazione dei suoi genitori nessuno dei partecipanti ha risposto". Dalle tre risposte si evidenzia una forma di anedonia ed alessitimia posttraumatica in cui i figli preferiscono non parlarne o anche mostrano difficoltà a definire lo stato d'animo perché vittime dei *"continui litigi*" e della "*tanta confusione e solitudine*" non essendo la causa di quanto successo. Nei bambini più piccoli il vissuto di disagio li esporrebbe a rischio di autolesionismo. Questa risposte aprono la possibilità di ulteriori indagini sui figli i quali non definiscono cosa hanno visto il passato, vive un vuoto nella misura in cui il padre non sa definire il futuro, quando alla "*Cosa potrebbe migliorare il rapporto di suo/a figlio/a*" nessuno dei partecipanti ha risposto. Ciò che accomuna le due realtà e che la vita presenta dei vuoti che richiedono per lo meno un momento di adeguata gestione per accompagnare verso la consapevolezza. Ogni esperienza è collegata a quella precedente ed a quella che viene dopo. In questa

continuità della vita per i ragazzi è il passato e per il padre il futuro. L'evento della separazione ha creato una frattura circolare tale, difficile da pensare alla ricostruzione della continuità senza un supporto o mediazione o "Potenziamento genitoriale" (Villanova, 2019), frattura che rappresenta nel padre l'anticamera della depressione ed i conseguenti risvolti psicosociali nella prole.

Fig. 2 – Questionario somministrato ai FIGLI

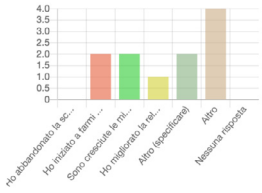


**Ha letto la Consulenza Tecnica di Ufficio a cui era stato sottoposto durante la separazione dei suoi genitori.**



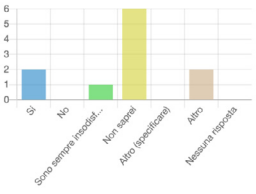
- Si ed ho compreso che hanno fatto di tutto per aiutare i miei genitori
- Si e l'ho trovata applicabile
- No, perchè non ne conosco l'esistenza
- - No, penso sia irrilevante
- Altro (specificare)

**Dopo la separazione dei suoi genitori come è cambiata la sua vita**



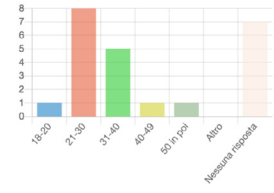
- Ho abbandonato la scuola
- Ho iniziato a farmi del male
- Sono cresciute le mie amicizie
- Ho migliorato la relazione con entrambi i genitori
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Oggi sei felice?**



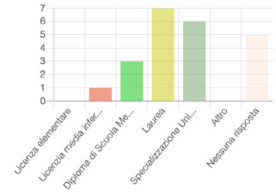
- Si
- No
- Sono sempre insodisfatto
- Non saprei
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Quanti anni ha**



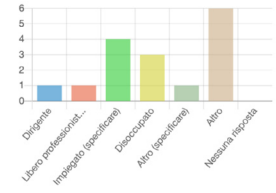
- 18-20
- 21-30
- 31-40
- 40-49
- 50 in poi
- Altro
- Nessuna risposta

**Titolo di studio**



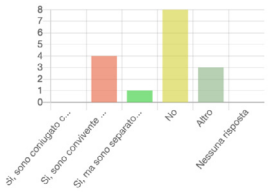
- Licenza elementare
- Licenzia media inferiore
- Diploma di Scuola Media Superiore (Scientifica, Classica, Professionale)
- Laurea
- Specializzazione Universitaria/ Dottorato
- Altro
- Nessuna risposta

**Attività lavorativa**



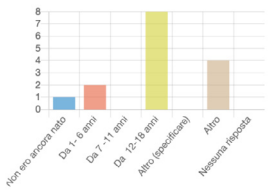
- Dirigente
- Libero professionista (specificare)
- Impiegato (specificare)
- Disoccupato
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

**Ha una relazione affettiva?**



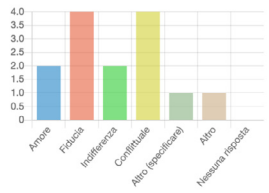
- Si, sono coniugato con la mia compagna/o
- Si, sono convivente con la mia compagna/o
- Si, ma sono separato dalla mia compagna/o
- No
- Altro
- Nessuna risposta

**Quanti anni aveva quando i suoi genitori si sono separati**

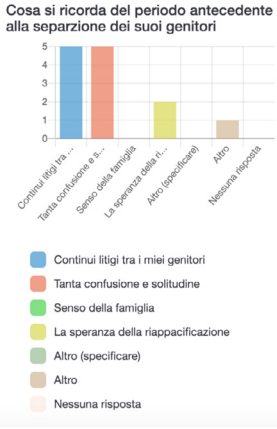


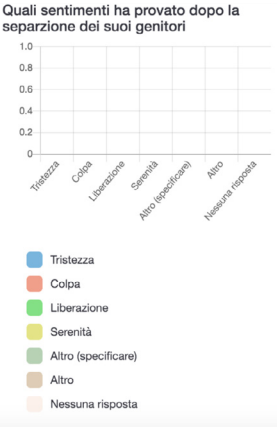
- Non ero ancora nato
- Da 1- 6 anni
- Da 7 -11 anni
- Da 12-18 anni
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

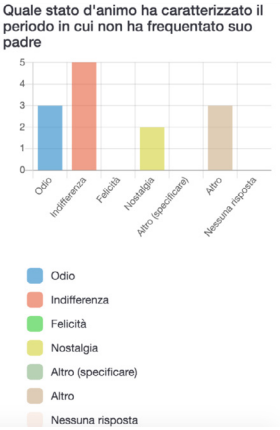
**Descriva il rapporto con suo padre prima della separazione**



- Amore
- Fiducia
- Indifferenza
- Conflittuale
- Altro (specificare)
- Altro
- Nessuna risposta

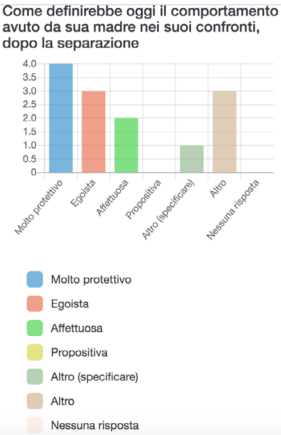

Cosa si ricorda del periodo antecedente alla separazione dei suoi genitori
Continui litigi tra i miei genitori
Tanta confusione e solitudine
Senso della famiglia
La speranza della riappacificazione
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta

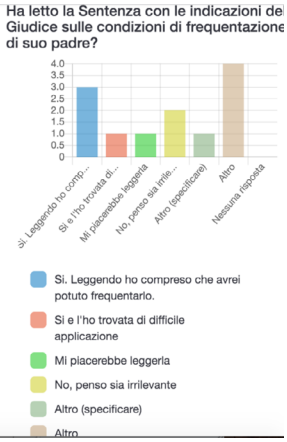

Quali sentimenti ha provato dopo la separazione dei suoi genitori
Tristezza
Colpa
Liberazione
Serenità
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta

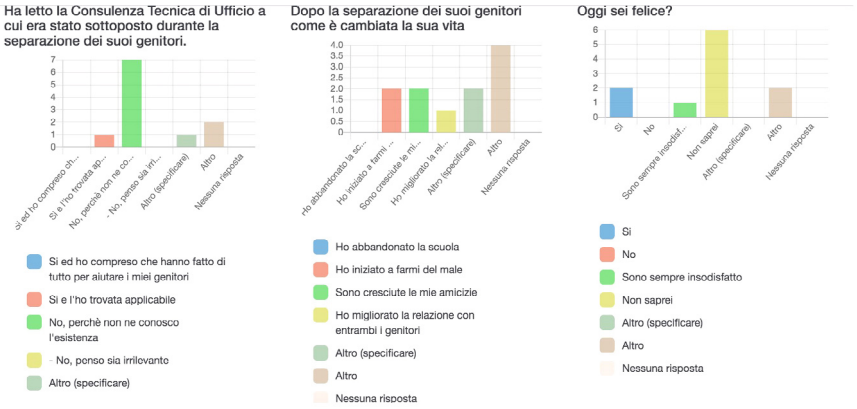

Quale stato d'animo ha caratterizzato il periodo in cui non ha frequentato suo padre
Odio
Indifferenza
Felicità
Nostalgia
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta

condivisio

Ha recuperato il rapporto con suo padre?
Si, quasi subito
Si, dopo molto tempo
No.
No, perchè non mi interessa
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta


Come definirebbe oggi il comportamento avuto da sua madre nei suoi confronti, dopo la separazione
Molto protettivo
Egoista
Affettuosa
Propositiva
Altro (specificare)
Altro
Nessuna risposta


Ha letto la Sentenza con le indicazioni del Giudice sulle condizioni di frequentazione di suo padre?
Si. Leggendo ho compreso che avrei potuto frequentarlo.
Si e l'ho trovata di difficile applicazione
Mi piacerebbe leggerla
No, penso sia irrilevante
Altro (specificare)
Altro




Matteo Villanova, Rosa Maria Lacerenza Università Roma Tre

## 6. Conclusioni

La separazione rappresenta l'interruzione di un *continnum* esistenziale in cui i figli vivono una frattura che si inserisce in una condizione esistenziale di perdita di valori e della fiducia verso l'adulto con ripercussioni emotivo-affettive e socio-relazionali alla base di alcuni aspetti reattivi di frequente riscontro come il disinvestimento scolastico, le condotte auto o eterolesive (uso di sostanze alcoliche e stupefacenti, inserimento in gruppi a rischio, vulnerabilità socio-mediatica agli *"influencers")*. Allo stesso tempo i padri rischiano di perdere la propria dignità ed identità sociale. Infatti la interpretazione dei dati è proprio la tendenza ad una perdita di benessere emotivo-affettivo soprattutto nelle separazione caratterizzate da alta ed inveterata conflittualità quale momento di irreversibile, inaridimento della potenzialità di espressione affettiva nella relazione soprattutto fra padre-figli con perdita del clima di protezione e fiducia e la tendenza riduzionistica delle potenzialità di espressione affettiva paterna come alla pura e semplice elargizione economica vissuta spesso anche come oggetto di scambio ("padre bancomat") o anche di ricattatorietà affettiva a grave svantaggio dei figli. Ne deriva una distruzione della possibilità di esercitare una reale ed efficace pressione educativa sinergica e condivisa tra i genitori e con maggior svantaggio paterno, privato del suo ruolo normativo e strutturante. L'interpretazione dei risultati grafici prodotti dai figli dimostra quanto la scarsa fruibilità del paterno perdurante nel tempo, deprivante e deprivata, anche a seguito del clima emotivo sperimentato durante la separazione genitoriale e il risentimento dovuto ad un costretto cambiamento di rapporto con la figura paterna da "fiducia, amore" a "odio, indifferenza", produca processi emozionali disfunzionali inficiando anche le scelte affettive future con la correlazione riscontrata tra l'essere abbandonati in età infantile e l'aver formato

in età adulta una famiglia mono genitoriale. Tuttavia in ogni fascia di età si evidenziano sentimenti di impotenza e frustrazione. Questo dato andrebbe a supportare con molta probabilità, già allo stato attuale, pur in parziale acquisizione dei dati, quanto da sempre si è ipotizzato in ambito clinico-educativo, rispetto alla catamnesi di quelli che sono i casi osservati all'interno dei procedimenti per la famiglia, ove ciò che colpisce è che il disagio emotivo vissuto e/o percepito dal figlio perduri anche a distanza di anni, come emerge da questa ricerca. Emerge una sostanziale evidenza riguardante il maggior rischio che nella generazione successiva i figli si identifichino nel ruolo genitoriale più aggressivo, squalificante e destrutturante utilizzandolo, come unica modalità di adattamento emozionale ad un ambiente ostile e vessatorio ove è più facile che l'"*abusato"* diventi "*abusatore"* e la *"vittima"* diventi *"carnefice".* Si assiste alla reiterazione transgenerazionale del trauma subito con sentimenti di inadeguatezza giungendo fino alla anedonia come elemento post-traumatico avvallando l'ipotesi di un vuoto affettivo generato dalla non fruibilità effettiva del paterno laddove alla domanda *"Oggi sei felice*" la risposta prevalente è *"Non saprei".* Sul versante paterno l'evidenza di un fallimento è ancora più evidente quando alla domanda "*Cosa potrebbe migliorare i rapporti con suo/a figlio/a nessuno"* nessuno dei partecipanti ha dato una risposta. Le correlazioni di cui sopra stanno ad indicare che i traumi non elaborati in un progetto educativo condiviso, non affiancati in una consapevolezza di progettualità pedagogica ma solo secondo una necessità del momento, si ripropongono in maniera esponenziale, dando vita a vissuti insopportabilmente dolorosi dai quali è difficile sottrarsi. Tale scenario individuabile, seppure allo stato attuale dai dati parziali orienta alla necessità di consapevolezza di un Modello di affiancamento trasversale medico-pedagogico che consenta a tutti di poter strutturare una modalità di comunicazione aconflittuale, aproblematica, affettiva seppure nei procedimenti per la famiglia attraverso una formazione di base ampia da realizzarsi prima ancora del reclutamento dei Professionisti che affiancheranno la parabola maturativa in infanzia, adolescenza e di una genitorialità in crisi. Urge realizzare percorsi di monitoraggio e supervisione degli stessi Professionisti impegnati in tale parabola di sviluppo maturativo al fine di sostenere le famiglie in crisi, recuperando la valorialità di tutti i protagonisti coinvolti, sanando ferite passate negli stessi genitori per recuperare un rapporto genitoriale equilibrato senza asimmetrie a svantaggio dei figli che spesso dopo la separazione dei genitori difettano della relazione con il padre, che nel tempo tenderà spesso ad allentarsi fino a volte a subire un rifiuto da parte dei figli o ad assumere un ruolo semplicemente economico laddove la socialità resta delegata al materno, seppure spesso percepita purtroppo dai figli come "iperprotettiva" o "egoista". Per il benessere dei figli i professionisti che interverranno nei Procedimenti per la Famiglia, di formazione educativo-pedagogica dovranno impegnarsi affichè la famiglia in crisi possa raggiungere una stabile, consapevole e duratura "bigenitorialità", quale obbiettivo sinergico e condiviso, garantendo un rapporto stabile della prole con entrambi i genitori e quando presente notevole riduzione

di impatto conflittuale sui figli nelle varie tipologie traumatiche del maltrattamento in famiglia e della violenza domestica compresa la Violenza assistita e immaturità emotiva-affettiva. E' necessario porre l'attenzione sulle dinamiche relazionali negative che, frutto di modelli negativi subiti, vengono riproposti col crescere alimentando così una spirale di inadeguatezza che può essere fermata e rielaborata grazie ad un lavoro di consapevolezza e di potenziamento delle emozioni. In questo senso l'Educatore si propone come figura professionale che tramite interventi mirati può fungere da facilitatore nei processi di riflessione, rielaborazione e di definizione di nuovi modelli positivi che aspirino ad un potenziamento della persona, delle relazioni e del divenire genitore. Figura nel suo ruolo istituzionale atta a promuovere, valorizzare e catalizzare le attitudini genitoriali non ancora fiorite di ciascun genitore portandolo verso un "potenziamento" non solo dei propri contenuti ma spesso e soprattutto delle loro modalità espressive.

## Riferimenti bibliografici

Andolfi, M. et al, (2001), *La terapia narrata dalle fami*glie. Roma, Italia: Ed. Cortina BOLLEA, G. (2003). *Le madri non sbagliano mai*. Milano, Italia: Ed. Feltrinelli

Holmes, T.H., Rahe, R.H. (1967), *The Social Readjustment Rating Scale*. J Psychosom Res. 11 (2): 213-8. Lipton, B.H. (2016). *The biology of belief: Unleashing the power of Consciousness, Matter & Miracles*. Hay House. Lorenz, K. (1981). *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza.* Ed. Adelphi, Milano

Malagoli Togliatti, M. (1998), *La mediazione familiare*. Questioni e documenti, Pianeta infanzia. Firenze, Italia. pp. 7-18.

Villanova, M. (2006), *Introduzione alle Scienze della Prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, Edizioni Universitarie Romane. Roma.

Villanova, M. (2010), *Orientamenti clinico-forensi-criminologici ed educativo-pedagogici di Neuropsichiatria dell'età evolutiva per le Professioni dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma, Italia: Ed. La Sapienza Editrice. pp.39-40

Villanova, M. (2016), *Epigenetica e Medicine funzionali integrate per la Neuropedagogia e la Bioeducazione in età evolutiva*. Roma, Italia: Ed. La Sapienza

Villanova, M. (2018), *Manuale per la Formazione professionale in Pedagogia affettiva e sessuale*. Roma, Italia: Ed. La Sapienza

Villanova, M. (2019), *Il Modello medico-pedagogico nell'evoluzione biologica della famiglia ed il Potenziatore genitoriale*. Roma, Italia: Ed. La Sapienza.

Villanova, M., De Belvis A., Panone M. (2020), *Lineamenti Medico-Pedagogici per il Diritto di Famiglia*. Roma, Italia: La Sapienza Editrice

Villanova, M. (2021), *Affiancamento educativo alle Sostanze per uso voluttuario*. Roma, Italia.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Villanova, M. (2022), *Consapevolezza ed efficacia per le Professioni di aiuto nella pandemia Covid-19: il rischio del burn–out e Mobbing secondario* presentata al Corso di Formazione per i Professionisti dell'età evolutiva e della genitorialità, 9 Marzo 2022.

Villanova, M. (2022), "*Etica epigenetica e Danno educativo nei procedi-menti per la famiglia* da presentare al Convegno "Meeting nazionale sulla giustizia familiare" da svolgersi a Giugno 2022, in Roma.

Villanova, M. (2022). "*Tutela emozionale ed affettiva per i procedimenti della famiglia e Danno epigenetico"* presentata al Convegno Relazioni familiari e Beni comuni. Pisa, Maggio.

SEZIONE 3

# PRATICHE E PROSPETTIVE DELL'ACCOGLIENZA

# 1.
# #ioaccolgo. Il ruolo degli operatori nelle pratiche di intervento sociale per richiedenti asilo e rifugiati

Marco Accorinti, Lluis Francesc Peris Cancio[1]

## 1. Introduzione alla ricerca

Le frontiere non sono l'unico luogo in cui gli stati esercitano il controllo sui processi migratori: gli stati non solo vigilano sull'accesso ma esercitano anche un controllo sulla distribuzione dei beni collettivi del territorio. La condizione sociale degli immigrati in un paese deriva sia dal tipo di politica di ingresso e di accesso alla residenza legale sia dal tipo di politica sociale nei loro confronti (Morris, 2002).

Nel gergo comune ma, soprattutto, nel discorso istituzionale i «Centri di accoglienza» rappresentano una categoria quantomeno problematica utilizzata in modo spesso non corrispondente alla reale situazione delle soluzioni alloggiative e assistenziali per i migranti. Anzitutto perché nel caso italiano, considerando genericamente i cittadini stranieri (a qualunque titolo si trovino nel Paese), non è possibile parlare di un unico tipo di struttura alloggiativa e di un unico modo di ricevere chi arriva da un altro contesto nazionale, anzi, il sistema di accoglienza risulta essere costituito dalla convivenza di più programmi gestiti da insiemi compositi di attori pubblici (Manocchi, 2014), che, peraltro, nella gran parte dei casi, finanziano organismi privati. Inoltre perché, pur considerando alcune eccezioni, approfondire il sistema di accoglienza per migranti (e in particolare per titolari di protezione internazionale) fa emergere elementi chiave delle politiche migratorie nazionali rispetto all'implementazione dei principi della solidarietà e dell'accoglienza.

Un altro elemento che introduce la ricerca che verrà di seguito descritta è che le scelte relative ai fenomeni migratori rappresentano un ambito in cui è particolarmente interessante osservare l'incidenza degli stili negoziali e del sapere professionale degli operatori più direttamente impegnati (Tarsia, 2010). L'attività di servizio sociale è una frontiera in cui è necessario, come professionista, rimettere continuamente a fuoco il proprio sguardo sul mondo, e il retroterra culturale degli attori dei processi migratori assume una rilevanza significativa. Per questo motivo, gli operatori sociali[2] corrispondono a una fi-

[1] Adottando la consuetudine delle attribuzioni, il lavoro sul presente testo si può così suddividere: Marco Accorinti per i paragrafi 1 e 4 e Lluis Francesc Peris-Cancio per i paragrafi 2 e 3.

[2] Pur ben sapendo che le professioni di aiuto ancora oggi sono ampiamente "femminili", si sceglie nel testo di utilizzare il plurale maschile generico intendendolo però "non marcato".

gura che agisce in base a un grado importante di discrezionalità che conforma la concreta implementazione delle politiche (Lipsky, 1980). Per effettuare dunque analisi adeguate sul sistema di accoglienza per migranti, conviene tenere in considerazione la letteratura che ha esaminato le diverse declinazioni teoriche che nel tempo hanno aggiornato il concetto di discrezionalità.

Nell'affrontare dunque il tema, è stato necessario assumere come punto di partenza la consapevolezza che anche le istituzioni sono contesto e prodotto degli attori sociali che ne riproducono le strutture introducendovi elementi di mutamento (Crozier, 1963, Giddens, 2013). L'analisi è partita dall'ipotesi che gli operatori sono figure *street level* cruciali poiché addette a gestire quel momento chiave in cui le norme sono convertite in decisioni concrete per fornire risposte specifiche ai singoli casi: qui è il punto di incontro tra una dimensione relativa ai grandi mutamenti che interessano il welfare, alle decisioni politiche, alle indicazioni normative e organizzative, e una dimensione delle scelte afferenti alla dimensione individuale. E inoltre, nell'ambito specifico dell'accoglienza di migranti, la discrezionalità sopra richiamata varia: fra altre questioni, fra servizi universalistici, rivolti all'intera popolazione, e servizi specialistici o *migrant-specific*, il cui target è rappresentato dalla sola utenza straniera oggetto della ricerca.

L'obiettivo generale della ricerca è stato quindi quello di analizzare la natura e le pratiche dell'intervento sociale degli operatori (educatori, assistenti sociali, psicologi e mediatori culturali fondamentalmente) che si trovano a svolgere il ruolo professionale nel sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati nella città di Roma. L'argomento è stato trattato secondo diverse prospettive: da una parte fra i mandati che possono confliggere il ruolo nei servizi sociali nelle prassi quotidiane; da un'altra parte la discrezionalità nell'agire secondo il punto di vista del *street level bureaucrat theory* e, infine, il modo in cui i tecnici conformano le caratteristiche del welfare rivolto all'accoglienza dei cittadini di paesi terzi che richiedono la protezione internazionale, sancita nella Costituzione italiana.

## 2. Metodologia e strumenti adottati nel lavoro di campo

La ricerca si è posta le seguenti domande: qual è il profilo dell'operatore che interviene nell'accoglienza dei cittadini di paesi terzi che chiedono protezione (la sua formazione, i suoi interessi, le competenze professionali, l'arruolamento, le aspettative e necessità)? Che mansione lavorativa esercita? In che modo armonizza i mandati professionali, in riferimento al sistema di accoglienza? Quali sono gli elementi definitori del mandato istituzionale e del suo mandato professionale, nonché eventuali conflitti, dilemmi, tensioni? Come si struttura il lavoro quotidiano (la giornata tipo, la programmazione delle attività, la gestione della discrezionalità)?

Il lavoro di campo è stato svolto per fasi, perseguendo un approccio di tipo partecipato. Anzitutto si è partiti da una analisi del contesto romano dell'ac-

coglienza, tentando una ricostruzione dei sistemi che si sovrappongono anche dal punto di vista evolutivo, attraverso la raccolta e analisi di studi e ricerche, promosse da studiosi e centri di ricerca[3]. Il quadro di riferimento ha fornito informazioni al gruppo di ricerca per confrontarsi con un gruppo di esperti individuati in base alla competenza sulla materia, dal cui confronto sono emersi stimoli per la definizione della strumentazione operativa di lavoro[4].

La seconda fase di ricerca, una volta predisposti gli strumenti, era quella relativa alla somministrazione di interviste in profondità all'interno delle strutture. Per tale fase è stato necessario, anzitutto rivedere il metodo per motivi legati al distanziamento fisico richiesto e quindi si è optato per la realizzazione di interviste semi-strutturate in profondità a distanza attraverso l'uso di una piattaforma e la registrazione (consentita), previo ricevimento da parte delle Amministrazioni competenti di una lista delle strutture nonché l'autorizzazione per la presa di contatto con il responsabile delle strutture e con gli operatori. Tale seconda attività si è realizzata grazie alla piena collaborazione dell'Ufficio Migrazione del Dipartimento Politiche Sociali di Roma Capitale, titolare dei centri appartenenti al Sistema Accoglienza Immigrazione (Sistema Accoglienza Integrazione – SAI, corrispondente al precedente Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati – SIPROIMI e dello SPRAR, Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati) e della Direzione compente per l'Immigrazione della Prefettura di Roma (a seguito di nulla osta da parte del Ministero dell'Interno)[5].

La individuazione di dodici strutture (di cui quattro CAS prefettizi, quattro SAI di Roma Capitale, e, tenendo in considerazione una prassi radicata nella città di Roma, tutti e quattro i centri del circuito proprio di Roma Capitale centri denominati CARI-Centri di Accoglienza di Roma per l'Immigrazione), ha fatto sì che si definissero contatti con i dodici responsabili/referenti, da cui poi individuare operatori disponibili. Per ogni struttura sono state condotte interviste in profondità con il responsabile (chiamato "direttore", "coordinatore" o "responsabile") e di quattro-cinque figure professionali che lavorano all'interno del centro, indicati a seguito della prima intervista. Inoltre, ogni servizio ha riempito una scheda di rilevazione mirata. Dal mese di gennaio 2021 al mese di ottobre 2021 sono state realizzate in totale 31 interviste (di cui 29 a personale delle strutture di accoglienza e due alle Assistenti sociali con ruolo di coordinamento all'interno di Roma Capitale).

[3] A titolo di esempio i Dossier Immigrazione della Caritas di Roma – IDOS, le pubblicazioni dell'Istat "Interventi e Servizi Sociali dei Comuni Singoli o Associati", e del Servizio Centrale Sprar/Siproimi/ e i due studi pubblicati da Openpolicy.

[4] Preme ringraziare la collaborazione ricevuta da colleghi e colleghe che qui si citano, in ordine alfabetico: Fabrizio Coresi, Stefano degli Uberti, Monia Giovannetti, Barbara Pinelli, Elena Spinelli e Tiziana Tarsia. Hanno contribuito anche Rosa Aquilina, Giuliana Cruciani e Simona Sbardella, che si ringraziano particolarmente per aver sostenuto il lavoro di indagine.

[5] Per approfondimenti collegati al sistema italiano di accoglienza si può fare riferimento a Giovannetti 2019.

Lo Schema sottostante riporta il tipo di centro (o la istituzione di appartenenza), la denominazione del Centro e il ruolo della persona intervistata.

Schema 1 – Articolazione delle interviste svolte per tipo di centro di accoglienza

| Tipo di Centro | Denominazione del Centro | Ruolo della persona intervistata |
|---|---|---|
| CAS | CAS Casilina | Direttore |
| CAS | CAS Riserva Nueva | Direttore |
| CAS | CAS Casilina | Assistente Sociale |
| CAS | CAS Casilina | Operatore |
| CAS | CAS Casilina | Mediatore |
| CAS | C. Ord. Passolombardo | Direttrice |
| CAS | CAS Riserva Nueva | Psicologa |
| CAS | CAS Riserva Nueva | Assistente Sociale |
| SAI | Eriches | Direttrice |
| SAI | Ferrotel | Direttore |
| SAI | CEIS | Direttore |
| SAI | Ferrotel | Assistente Sociale |
| SAI | Ferrotel | Operatore |
| SAI | Ferrotel | Operatore |
| SAI | Astalli Casa di Giorgia | Direttore |
| SAI | CIR | Direttore |
| SAI | Ferrhotel | Operatore |
| SAI | Fraterna Tau | Direttore |
| SAI | Astalli Casa di Giorgia | Operatore |
| SAI | Astalli Casa di Giorgia | Operatore |
| SAI | Astalli Casa di Giorgia | Operatore |
| CARI | ACISEL | Direttrice |
| CARI | CAS Usignolo | Direttrice |
| CARI | C. Ord. Passolombardo | Educatore |
| CARI | C. Ord. Passolombardo | Operatore Socio Sanitario |
| CARI | C. Ord. Savi | Direttrice |

| | | |
|---|---|---|
| CARI | C. Ord. Savi | Assistente Sociale |
| CARI | C. Ord. Savi | Operatore legale |
| CARI | C. Ord. Savi | Operatore |
| CARI | ACISEL | Mediatore |

Come risulta dalla lettura dello Schema le 29 persone intervistate sono state: 12 direttori/responsabili, 8 operatori dell'accoglienza (generici), 3 assistenti sociali, 2 mediatori, 1 psicologo, 1 educatore, 1 operatore legale, 1 operatore socio sanitario. Nelle parti che seguono si darà conto dei risultati delle analisi di quanto raccolto attraverso le interviste.

## 3. Le figure professionali nel sistema di accoglienza romano per richiedenti asilo e persone migranti

Negli ultimi anni si è sviluppato un forte interesse per la figura professionale dei lavoratori nei centri per migranti e per le competenze specifiche che la pratica indica come fondamentali (Van Aken, 2008; Marchetti, 2008; Vacchiano, 2011; Tarsia, 2010 e 2018; Fontanari e Ambrosini, 2018, Giacomelli, 2020). Nonostante i servizi di accoglienza per migranti siano un ambito consolidato del welfare da più di venti anni, non esiste un quadro di riferimento comune circa la loro specificità, né una definizione specialistica condivisa circa gli elementi principali che sostanzino l'identità professionale di chi vi opera, soprattutto per effetto di un mandato sociale tuttora legato a un forte carattere emergenziale e assistenziale (Vianelli, 2014).

Approfondire il ruolo e i compiti che gli operatori hanno nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo, rifugiati e immigrati, richiede da una parte considerare gli aspetti organizzativi del personale presente nelle strutture e dall'altra parte analizzare i percorsi professionali presenti all'interno delle strutture di accoglienza. Non sembri un esercizio di stile quello di concentrare l'attenzione sulle specifiche professionalità interne al sistema, in quanto solo considerando le competenze e, quindi, le identità professionali, compiti, ruoli, si può avere un quadro circa i mandati specifici che determinano le micro-pratiche quotidiane di un lavoratore sociale impegnato con le persone di origine straniera. È stato già ricordato con Lydia Morris come il controllo sui processi migratori possa avvenire anche attraverso la (non) distribuzione di beni e servizi pubblici, secondo modalità che riflettono il tipo di politica sociale dell'Amministrazione, nel caso, romana.

L'organizzazione dell'accoglienza per le persone straniere segue norme che regolamentano sia gli aspetti strutturali sia quelli organizzativi in termini di modalità di sviluppo delle attività ma soprattutto del personale impiegato: a seconda del tipo di struttura, e dei destinatari accolti, ci sono una serie di di-

sposizioni e normative che devono essere declinate in termini di direttive locali. Per tale ragione, nel presente lavoro di ricerca, sono stati scelti centri di accoglienza per adulti (e non per minorenni non accompagnati ad esempio che hanno tutta una normativa particolare) con caratteristiche in termini di persone accolte similari, o comunque tali da avere una definizione del quadro dei professionisti chiamati a prendere in carico esigenze e bisogni complessivamente simili.

A partire da questa premessa, nel presente contributo si vogliono analizzare le professionalità all'interno del sistema di accoglienza promosso a Roma sotto la regia dell'apposito ufficio di Roma Capitale. Sono stati associati, come detto in precedenza, tre tipi di centri, che in molti casi rappresentano una sorta di percorso idealtipico di accoglienza: prima il CAS nel primo momento di arrivo e di presa in carico, poi il SAI come percorso di maggior tutela e cura dell'inserimento sociale, e nel caso sia necessario un tempo ulteriore di sostegno, il circuito cittadino attraverso i CARI (che peraltro possono anche "coprire" i momenti precedenti alla presa in carico dei CAS).

Come anticipato nel paragrafo 1, gli operatori sociali all'interno delle strutture di accoglienza agiscono in base a un livello elevato di discrezionalità che conforma la concreta implementazione delle politiche; in questo contesto conviene tenere in considerazione le diverse declinazioni teoriche che nel tempo hanno aggiornato il concetto di discrezionalità e in modo particolare la discrezionalità nel campo degli interventi con gli immigrati (Barberis, 2010). La ricerca ha assunto come punto di partenza la consapevolezza che le istituzioni sono al contempo contesto e prodotto degli attori sociali che ne riproducono le strutture introducendovi elementi di mutamento (Crozier, 1963, Giddens, 2013).

In ogni tipo di centro, le disposizioni prevedono figure "ordinarie" di sostegno (che sono educatori professionali, assistenti sociali e psicologi) le quali operano all'interno di equipe multidisciplinari che si possono arricchire di altre professionalità (come ad esempio mediatori linguistico culturali, operatori legali, psicologi trans-culturali, insegnanti di lingua italiana L2, operatori dell'integrazione con competenze specifiche nel mondo della formazione/lavoro). La ricerca però ha evidenziato come i professionisti ora richiamati, rappresentano molto di frequente un riferimento importante, certamente, ma non "stabile" per un numero più elevato di "operatori dell'accoglienza", cioè personale a cui non è richiesto un titolo di studio o una formazione specifica. Anticipando qualcuna delle conclusioni, a livello generalizzato, sembra emergere dalle interviste svolte come fondamentale il ruolo di chi ha la responsabilità e l'importanza del lavoro di equipe, in cui non sempre è in uso una puntuale e chiara suddivisione dei ruoli e dei compiti.

Si ricordi che le figure professionali nel settore dei servizi di accoglienza rientrano infatti nel complesso mondo costituito dai professionisti dell'area sociale, quello cioè dove si sostanziano gli interventi, i progetti, i servizi, le strutture che svolgono attività sociali, socio-assistenziali e socio-sanitarie. Si

tratta di un settore che risponde ai bisogni di individui e gruppi con disagi di tipo emotivo e psicologico legati all'inserimento sociale e all'integrazione, con difficoltà socio-economiche, con incapacità di gestione autonoma della vita quotidiana e delle relazioni interpersonali.

Ma venendo all'organizzazione delle strutture di accoglienza a Roma, a livello generale, facendo ancora riferimento allo Schema 1, si può dire che oltre alle figure di coordinamento, come il direttore del centro, sono presenti varie figure specifiche: assistenti sociali, educatori, psicologi, mediatori e operatori socio-assistenziali e operatori socio-sanitari.

Partendo dal fatto che sia la Prefettura sia Roma Capitale, attraverso proprie norme, hanno regolamentato la materia, indicando, ad esempio, i rapporti tra numero di persone accolte e numero di personale, oppure le ore di presenza di un educatore nella struttura, l'analisi svolta non ha inteso valutare il numero dei lavoratori sociali né le qualifiche necessarie, ma si è voluto considerare l'importanza di un approccio olistico volto a favorire la presa in carico della persona migrante. Sono state quindi approfondite nel corso delle interviste le aree collegate all'intervento di accoglienza, ovvero: la mediazione linguistica e interculturale; l'accoglienza materiale; l'orientamento e l'accompagnamento legale; la tutela psico-socio-sanitaria; l'orientamento e l'accesso ai servizi del territorio; la formazione e la riqualificazione professionale; l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento sociale; l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo; l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento abitativo.

La composizione professionale dei Centri esaminati è abbastanza simile, dato che tutte le strutture ricevono finanziamenti da bandi pubblici che contengono un capitolato con l'indicazione delle figure professionali necessarie e la descrizione delle metodologie da applicare. Nel corso della indagine è stato rilevato come vi siano profili come quello dell'assistente sociale che sono impiegati con continuità e altri, come quello dello psicologo o dell'insegnante di lingua italiana, che sono diventati imprescindibili in taluni periodi. I resoconti emersi dalle interviste attestano che i tecnici anche se non riconosciuti contrattualmente nel ruolo professionale, in taluni periodi hanno continuato a lavorare nella struttura con un contratto relativo ad altra mansione.

La differente composizione e numerosità dell'equipe di un centro è strettamente collegata da una parte ai bisogni delle persone accolte ma dall'altra dalle dimensioni del progetto finanziato o dalla Prefettura o dall'Ente locale. Non è pertanto possibile definire *a priori* quali siano le professionalità necessarie[6], o il rapporto tra il numero del personale stabilmente presente nella struttura di accoglienza e quello delle persone accolte, ma tutto dipende dalla disposizione normativa locale sintetizzata nel bando di affidamento della struttura a un Ente di Terzo settore.

Sempre a livello generale, una caratteristica a Roma quasi unica nel pano-

[6] Invero il Vademecum predisposto dal Servizio Centrale del SAI prevede alcune specifiche.

rama italiano, è che si osserva che la maggior parte dei centri (sia CAS sia SAI) sono gestiti da una stessa cooperativa sociale, ma anche che è una prassi che un operatore possa intervenire in centri diversi.

### 3.1 *Alcune specifiche relative alle figure dell'accoglienza*

Passando alle specifiche, per quanto riguarda i *coordinatori dei centri*, sembra che siano tre elementi fondamentali per ricoprire il ruolo: da una parte un'esperienza dentro l'Ente anche con il ruolo di operatore, quindi a contatto diretto con l'utenza (quasi tutti i coordinatori intervistati hanno dichiarato di essere stati prima operatori), dall'altra parte avere competenze nella gestione di centri, anche se riguardante un altro *target* progettuale (ad esempio aver lavorato nel settore della disabilità, dipendenze patologiche). Infine, può essere un elemento fondamentale per il ruolo, avere un'esperienza e una conoscenza nella materia specifica delle migrazioni. Sono stati intervistati coordinatori con studi in sociologia, giurisprudenza, psicologia, servizio sociale. Tutti i coordinatori avevano nazionalità italiana, e interessante notare che nessuno aveva esperienza migratoria vissuta in prima persona. Inoltre la ricerca ha permesso di capire che sono scelti verticalmente dall'organizzazione alla quale appartengono attribuendo grandi margini di autonomia decisionale e di responsabilità. La funzione prevede un impegno che non si limita a un orario lavorativo definito: tutti hanno la reperibilità fra le proprie funzioni, anche se non sempre viene contrattualmente esplicitata. Come responsabili del centro assumono funzioni di gestione del personale, delle risorse economiche, delle progettualità relativa alla presa in carico, del rapporto con la committenza e con le altre istituzioni.

La figura professionale più numerosa è quella dell'*operatore generico*. Svolgono questo ruolo coloro che garantiscono la continuità operativa, lavorando a turni per garantire una presenza h24. Si tratta di persone con qualificazioni di diverso tipo, in alcuni casi senza una formazione universitaria completata. Tuttavia, tra chi possiede un alto livello di istruzione, alcuni titoli universitari delle scienze umanistiche ricorrono con maggiore frequenza: sociologia, scienze politiche, antropologia, lettere e scienze dell'educazione. Tutti i centri fanno registrare una prevalenza di figure maschili, tranne che le poche strutture di accoglienza riservate alle ospiti donne. I compiti degli operatori si svolgono nell'ambito di una agenda di operazioni routinarie. Si tratta di preparare e distribuire i pasti, di assicurare la sorveglianza delle camere e degli spazi comuni, di fornire i beni di tutti i tipi, spesso a richiesta degli ospiti. A questo tipo di attività se ne affiancano altre che rientrano in una sfera professionale ritenuta molto più delicata, probabilmente anche più prossima alle competenze curriculari dell'educatore professionale: la costruzione di una relazione di fiducia, il lavoro per obiettivi, la quotidianità, la risoluzione di conflitti, etc. Gli operatori sottolineano quanto sia fondamentale la dimensione del lavoro in équipe: ritengono importante scambiare continuamente informazioni tra i membri équipe e lavorare in gruppo per individuare e adottare le migliori strategie di

accompagnamento degli ospiti nei percorsi di integrazione. Per la coerenza degli interventi e la condivisione dell'andamento del lavoro, si impiegano strumenti formali (ad esempio il diario) e di tipo informale (il gruppo WhatsApp). Aldilà delle competenze di base, molti degli operatori presentano abilità specifiche che arricchiscono il lavoro dell'equipe: conoscenza di altre lingue (alcuni hanno un *background* migratorio, o esperienze all'estero), sport, cultura, musica, vita associativa. In funzione di questi elementi si distribuiscono anche ruoli specifici. La maggior parte degli operatori comunicano che non intendono realizzare questo lavoro a vita; i motivi principali sono tre: le turnazioni e la sua difficile conciliazione con impegni famigliari, il basso stipendio e le difficoltà inerenti al lavoro stesso, come conflitti, difficoltà o stanchezza. Alla domanda relativa alle competenze qualificanti, le risposte sono riconducibili a tre aspetti: la capacità di avere empatia e di saper stabilire un rapporto di fiducia con gli ospiti; l'avere un'indole serena e non perdere la calma, e avere competenze specifiche nel campo delle migrazioni, e in particolare, sul vissuto del migrante forzato.

Gli *assistenti sociali* lavorano un numero di ore in ciascun centro che non arriva mai alla giornata completa, con un orario più incentrato nella mattina; sono frequenti i casi di professionisti che alternano due o più centri nelle diverse giornate della settimana. Ai *social worker* viene attribuita una responsabilità mirata nella gestione del lavoro in rete; infatti, fra tutte le funzioni che può assumere, la più richiesta è il lavoro di coordinamento con le altre istituzioni del territorio, in particolare, con il Servizio sociale del territorio, con i diversi Dipartimenti delle Aziende sanitarie, con gli assistenti sociali dell'Ufficio Immigrazione di Roma Capitale e con la Prefettura. Normalmente concentrano le energie con alcuni utenti che richiedono una maggiore attenzione. Realizzano, con l'aiuto di mediatori, colloqui sia all'inizio del percorso sia durante il percorso con una funzione di monitoraggio. È frequente che ricevano dagli ospiti richieste specifiche, che riguardano la regolarizzazione giuridica e il permesso di soggiorno o l'acquisizione di altri documenti utili come tessera sanitaria o la carta di identità. Generalmente sono responsabili di alcuni programmi, come, per esempio, la gestione dei tirocini formativi. Alcuni Enti propongono un coordinamento dei professionisti impegnati nell'accoglienza, che quindi beneficiano di una formazione specifica.

Tutti i centri operano con il sostegno dei *mediatori interculturali*. Alcuni hanno contratti di lavoro che permettono una certa continuità ma molti vengono coinvolti a chiamata, a ore. I mediatori esprimono quanto sia rilevante il ruolo non soltanto per favorire la comunicazione fra operatori e ospiti, ma innanzitutto per sostenere la convivenza e la comprensione del ruolo educativo. Di fatto, la dimensione della mediazione prettamente linguistica viene ricoperta nel quotidiano anche da parte degli ospiti presenti di più tempo e con un buon livello di italiano. Diversamente, i mediatori culturali professionisti agiscono in passaggi delicati: i colloqui più approfonditi, la risoluzione dei conflitti, le persone che hanno problemi particolari di salute mentale etc.

La figura professionale dell'*educatore* vede un ruolo prevalente nell'accompagnare gli obiettivi specifici previsti nel progetto individuale di ciascun ospite, e nello scandire i momenti fondamentali del processo di integrazione, compresa l'accoglienza e la dimissione dalla struttura. Segue, insieme all'assistente sociale, i momenti di confronto con il referente dell'Ente locale per la continuità dei progetti in essere, alimenta con le proprie valutazioni la scheda personale condivisa attraverso un programma informatico in uso presso tutte le strutture.

La figura dello *psicologo* non è stata sempre prevista nell'equipe. I professionisti spiegano che il ruolo serve per l'accompagnamento delle situazioni più delicate: la funzione si intende fondamentalmente come consulenziale all'equipe e di sostegno alle persone, non si realizza un lavoro clinico terapeutico all'interno del centro ma si accompagnano le persone ai centri specializzati per la presa in carico. Tutti confermano l'utilità di avere uno psicologo nell'equipe per il contributo positivo che offre alla complessità delle situazioni.

Un'altra professionalità presente è quella dell'*esperto legale*, normalmente una persona che pur non essendo laureata in giurisprudenza, ha acquisito competenza specifica nella materia della migrazione. L'*expertise* in questo ruolo non sta soltanto nell'essere in grado di interpretare le norme che riguardano le persone migranti, ma di essere in grado di snellire tutti i passaggi utili alla regolarizzazione e la capacità di esplorare soluzioni a quelle situazioni che sembrano avere meno possibilità di risoluzione.

Può essere interessante rilevare infine, che, considerato il fatto che le interviste sono state svolte durante il periodo di distanziamento legato al Covid-19, l'impatto della pandemia nell'accoglienza è stato molto importante. Il fatto che molte tra le persone accolte negassero la gravità della malattia e volessero derogare alle norme del confinamento, ha reso più complicata la gestione dei centri: ci sono stati impatti sull'organizzazione del lavoro (come per esempio l'impossibilità che un operatore fosse presente in più strutture, o l'impossibilità da parte del personale contagiato o vulnerabile di svolgere il proprio compito), si sono dovute regolamentare anche una serie di misure quotidiane di isolamento (ad esempio forme di quarantena e isolamento all'ingresso, impossibilità di abbandonare la struttura, distribuzione dei pasti nelle stanze, impossibilità di recarsi presso altri servizi territoriali).

## 4. Alcune prime considerazioni sulla formazione per l'accoglienza

In una fase di consolidamento del sistema di accoglienza delineato per i richiedenti asilo e rifugiati che si troverà in tempi brevi a dover accogliere anche profughi provenienti dalla Ucraina, risulta fondamentale accompagnare il processo in atto con approfondimenti sul lavoro sociale.

Le informazioni già raccolte aiutano a mostrare quanto possa essere importante acquisire dati in modo da restituire un quadro approfondito e dettagliato delle figure professionali impegnate nelle strutture di accoglienza, per eviden-

ziarne caratteristiche. In particolare però in considerazione delle condizioni di gravi fragilità nelle quali versano molto spesso gli ospiti, risultano indispensabili interventi complessi e al tempo stesso flessibili e in sintonia con un piano educativo emancipante da realizzarsi attraverso un approccio integrato che contempli una presa in carico volta a promuovere percorsi d'inclusione finalizzati all'autonomia e percorsi di supporto post accoglienza da realizzarsi all'interno del sistema di welfare territoriale.

In tutto ciò è strategicamente imprescindibile l'aggiornamento e qualificazione delle competenze e della professionalità delle risorse umane dei diversi attori coinvolti. Approfondire il tema dei professionisti che operano nel sistema di accoglienza a Roma, è stato un percorso interessante che ha mostrato alcuni elementi delle professioni sociali da analizzare in una prospettiva nazionale.

Essere un operatore dell'accoglienza significa sì, in molti casi, un collegamento con la formazione professionale e universitaria, ma è anche spiccatamente "professionalizzante", qualificandosi, essenzialmente, come formazione *on the job* o comunque in relazione a una pratica professionale a partire dalle ore nella struttura di accoglienza, attraverso il lavoro di equipe, tramite la supervisione con figure adulte o altre professionalità, o attraverso l'aggiornamento ad esempio su nuove disposizioni di legge. I dati della presente analisi hanno fornito delle prime indicazioni che richiedono una ulteriore indagine su quali siano i percorsi di formazione e di professionalizzazione degli operatori, le competenze acquisite e quelle necessarie al sistema di accoglienza e coerenti con le pratiche quotidiane di intervento.

Gli operatori che lavorano nel settore dell'accoglienza dei migranti nei centri di accoglienza di Roma rispondono a un profilo di persone motivate e sensibili, pronte a stabilire un rapporto di fiducia con gli ospiti, con una formazione nell'area delle scienze umanistiche e una propensione al lavoro in equipe. Essi esprimono una necessità di formazione continua e una necessità di ridiscussione delle modalità dell'intervento e auspicano che la formazione universitaria si possa meglio specializzare anche in questo campo con un'attenzione sia nei contenuti, sia nella loro applicazione pratica attraverso i tirocini. Gli operatori, nel garantire le attività di accoglienza, sono generalmente chiamati a una posizione di ascolto, per la lettura di bisogni eterogenei e differenti soprattutto per persone portatrici di particolari vulnerabilità (anche a causa di violenza o tortura subite, naufragio, tratta, disagio mentale, fragilità psicologica) o con bisogni specifici, affinché si arrivi a definire per ciascuno un progetto personalizzato che guardi in direzione del "dopo-accoglienza". Le competenze che tutti gli intervistati hanno posto come fondamentali per svolgere il ruolo all'interno di un centro di accoglienza sono almeno quattro e hanno a che vedere con i seguenti punti: la capacità empatica per accogliere la vita delle persone migranti, la capacità di affrontare i conflitti, la capacità di integrarsi in una equipe di lavoro e l'adattamento alla vita comunitaria. Dalle interviste emerge anche che per poter lavorare nel settore occorra una sorta di motivazione "extra", anzi, alcuni hanno parlato di vocazione.

Sembra importante concludere sottolineando un maggiore uso strategico della formazione come investimento e leva per l'innovazione nel sociale e quindi anche di una maggiore collaborazione tra enti titolari dei progetti, enti locali ma anche le sedi formative (universitarie e non) e le comunità professionali.

## Riferimenti bibliografici


Accorinti, M, (2020), Accesso al sistema di welfare e ruolo degli operatori: quali cambiamenti nel sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati. *Sociologia e ricerca sociale,* 122, 69-87.

Barberis, E. (2010), Il ruolo degli operatori sociali dell'immigrazione nel welfare locale. *Autonomia locali e servizi sociali,* 1, 347-363.

Crozier, M. (1963), *The Burocrati Phenomenon.* Chicago: Chicago University Press.

Fontanari, E., Ambrosini, M, (2018), Into the Interstices: Everyday Practices of Refugeesand Their Supporters in Europe's Migration Crisis. *Sociology*, 52, 587-603.

Giacomelli, E. (2020), Gli operatori di accoglienza: competenze di una professione in divenire. Un'indagine etnografica di una ricercatrice-operatrice. *Mondi Migranti,* 2, 187-210.

Giddens, A. (2013), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Oxford: Wiley.

Giovannetti, M. (2019), La frontiera mobile dell'accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 1-30.

Lipsky, M. (1980), *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russel Sage Foundation.

Manocchi, M. (2014), Richiedenti asilo e rifugiati: processi di etichettamento e pratiche di resistenza. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LV/2, 385-409.

Marchetti, C. (2008), Operatori e beneficiari: sguardi incrociati. In: Ambrosini M. e Marchetti C., a cura di, *Cittadini Possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*. Milano: FrancoAngeli.

Morris, L. (2002), *Managing migration: civic stratification and migrants' rights*. London: Routledge.

Tarsia, T. (2018), Saperi degli operatori e dei contesti nei percorsi di uscita dagli SPRAR. *Argomenti, Rivista di economia, cultura e ricerca sociale*, 9, 67-97.

Tarsia, T. (2010), *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*. Milano: FrancoAngeli.

Vacchiano, F. (2011), Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera. *Lares*, LXXVII/1, 181-198.

Van Aken, M. (2005), Rifugiati. *Annuario di antropologia*, 5, 85-101.

Vianelli, L. (2014), Frustrazione/potenzialità. Il sapere antropologico nella quotidianità di un progetto di accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo. In: Palmisano A.L. (a cura di), *Antropologia Applicata*. Salerno: Pensa Editore.

# 2.
# Lo sviluppo del vocabolario espressivo dei bambini immigrati di età prescolare

Arianna Bello, Paola Ferraresi, Paola Perucchini[1]

È ampiamente condiviso che la popolazione dei bambini figli di immigrati sia molto eterogenea per tipo di lingue e status sociale delle lingue, ma anche per quantità e qualità di esposizione linguistica che essi ricevono. Questi fattori hanno ripercussioni sullo sviluppo del linguaggio e quindi sull'acquisizione e/o apprendimento delle lingue che apprendono.

Nel nostro paese i bambini che nascono in famiglie immigrate (d'ora in avanti 'bambini immigrati') sono in costante aumento e già in età prescolare costituiscono quasi il 12% dei bambini che frequentano le scuole d'infanzia (Ministero dell'Istruzione, 2020). La vasta maggioranza di loro cresce in ambienti socioeconomici svantaggiati (Di Cataldo, Roch, 2020): essi apprendono la seconda lingua (L2-Italiano) nei contesti educativi e scolastici, mentre non sono previste in Italia agenzie educative volte a favore il mantenimento delle loro lingue d'origine (L1), prevalentemente minoritarie.

Una questione ancora attualmente in discussione è quale esposizione sia necessaria ai bambini immigrati per preservare la prima lingua e apprendere la seconda lingua, così da garantire la possibilità di preservare la condizione di bilinguismo e le basi per un pieno successo scolastico. Sul piano metodologico, una questione critica è come fare a misurare in modo puntuale l'esposizione che essi ricevono in ciascuna lingua (Arndt, Granfeldt, Gullberg, 2022).

In questo capitolo ci soffermiamo sugli esiti degli studi che hanno dimostrato come l'esposizione linguistica incida sullo sviluppo del vocabolario espressivo nei bambini immigrati di età prescolare, in quanto a 3-4 anni di vita tale competenza non è ancora pienamente sviluppata e si è dimostrata alla base degli altri aspetti dello sviluppo linguistico. Nel prossimo paragrafo si guarderà alle competenze di vocabolario espressivo nelle due lingue dei bambini immigrati; di seguito, si focalizzerà l'attenzione su come la quantità di esposizione linguistica (paragrafo 2) e la qualità di tale esposizione (paragrafo 3) influiscano nello sviluppo del vocabolario. A termine del capitolo, vengono presentati gli esiti di due nuovi studi[1] condotti su bambini immigrati con differenti background linguistici e culturali ed esposti alla L2-italiano nella scuola d'infanzia che sono volti ad approfondire alcuni aspetti dello sviluppo del

[1] I due studi sono stati condotti grazie al finanziamento assegnato ad Arianna Bello nel 2019-2020 dal Dipartimento di Scienze della Formazione per la realizzazione del progetto scientifico 'Sviluppo delle competenze gestuali e linguistiche in italiano di bambini figli di migranti in età prescolare'.

primo linguaggio non ancora pienamente compresi. I risultati di questi studi si inseriscono in una riflessione più ampia sull'importanza di tenere conto sia della quantità che della qualità di input linguistico, a casa e a scuola, quando si vuole favorire il bilinguismo nei bambini immigrati.

## 1. Il vocabolario espressivo dei bambini immigrati di età prescolare

In letteratura sono presenti due approcci teorici che spiegano come i bambini bilingui, tra cui i bambini immigrati, apprendono le lingue. In base all'approccio denominato 'interdipendence hypothesis' (Cummins, 1991; 2008) si ipotizza un transfert di conoscenze dalla L1 alla L2, in quanto è presente una soggiacente base comune linguistica che consente una condivisione di conoscenze tra le lingue. Quindi si ritiene importante mantenere e consolidare la prima lingua per favorire l'apprendimento della seconda. L'altro approccio teorico, denominato 'time-on-task hypothesis' (Gathercole,2002; Scheele, Leseman, Mayo, 2010), ritiene che le due lingue tendano ad entrare in competizione, in quanto la quantità di tempo speso per acquisire la prima lingua non viene impiegato per apprendere la seconda e ciò influenza negativamente l'apprendimento di quest'ultima.

Più specificatamente in questo capitolo riportiamo gli esiti degli studi che hanno indagato il livello di vocabolario espressivo in L1 e L2 dei bambini immigrati di età prescolare appartenenti a differenti contesti linguistici e culturali. I dati hanno confermato che le competenze di vocabolario espressivo in L2 di questi bambini immigrati risultavano inferiori rispetto a quelle di monolingui di pari età (Bello, Ferraresi, Stefanini, Perucchini, 2012; Bonifacci, Barbieri, Tomassini, Roch, 2018; Cote, Bornstein, 2014; Hoff et al., 2014; Leseman, 2000; Onofrio, Rinaldi, Pettenati, 2012); anche esaminando le loro competenze di vocabolario espressivo in L1, essi mostravano livelli inferiori rispetto a quelle dei monolingui (Cote, Bornstein, 2014; Hoff, Rumiche, Burridge, Ribot, Welsh, 2014 ; Haman et al., 2017).

Negli studi che hanno comparato i livelli di vocabolario espressivo raggiunti nelle due lingue, è stato documentato sia un livello di padronanza più alto nella L1 rispetto alla L2 (Leseman, 2000; Ertanir Kratzmann, Frank, Jahreiss, Sachse, 2018) che un livello di padronanza più basso (Baracchetti Majorano, Rossi, Antolini, Zerbato, Lavelli, 2021; Bello, Ferraresi, Stefanini, Perucchini, 2012; Kan, Kohnert, 2005). La discordanza dei risultati non è difficile da spiegare e appare legata alla condizione di bilinguismo. Infatti i campioni indagati erano molto diversi: figli di famiglie immigrate che vivevano in ambienti quasi esclusivamente monolingui, i quali avevano accesso alla L2 all'ingresso nella scuola d'infanzia (Leseman, 2000; Ertanir et al., 2018); bambini immigrati che frequentavano sistematicamente nido o scuola d'infanzia perdendo così opportunità d'esposizione alle loro lingue d'origine; oppure bambini adottati, che quindi non avevano più opportunità di ascoltare e parlare la loro L1 (Kan, Kohnert, 2005).

In breve, gli studi confermano che i bambini figli di immigrati possono avere competenze linguistiche in L1 e/o L2 inferiori rispetto a quelle dei monolingui L1 e L2 e livelli più alti in una lingua rispetto all'altra e viceversa e ciò è determinato dalla quantità di esposizione ricevuta in ciascuna lingua. Nel prossimo paragrafo andremo quindi ad indagare quali fattori di esposizione linguistica incidono nel determinare le differenti competenze di vocabolario L1 e L2 nei bambini bilingui.

## 2. Quantità di esposizione linguistica e sviluppo del vocabolario espressivo

Lo sviluppo del linguaggio è determinato dall'esposizione linguistica, ossia dall'interazione linguistica che il bambino ha con le persone del proprio contesto di vita. Leggendo la letteratura si evince tuttavia come siano state prese in considerazioni, nella condizione di bilinguismo, misure differenti di esposizione 'attuale' al momento dello studio o di esposizione 'cumulata' considerando il tempo di vita dell'individuo bilingue. In particolare, le misure utilizzate sono state così operazionalizzate: *input linguistico*, inteso come frequenza con cui il bambino ascolta la L1 e la L2 a casa da parte della madre e/o del padre; *output linguistico*, inteso come frequenza con cui il bambino si rivolge ai diversi membri della famiglia in L1 e L2 (madre, padre, fratelli); *lunghezza di esposizione alla L2* a scuola, intesa come durata di esposizione alla L2 nel contesto educativo/scolastico, calcolata come lasso temporale tra l'età in cui il bambino è entrato per la prima volta al nido/scuola d'infanzia e l'età in cui sono state rilevate le sue competenze linguistiche; *esposizione cumulata,* intesa come quantità di esposizione alle diverse lingue nell'arco di vita del bambino. Le prime due misure si riferiscono all'esposizione 'attuale', mentre le altre due misure si riferiscono a quella cumulata nel tempo.

Relativamente all'*input linguistico*, gli studi hanno mostrato che l'uso a casa della L2 promuove l'apprendimento del vocabolario in L2 senza ostacolare l'acquisizione della L1 da parte del bambino, se in famiglia vi è un genitore nativo L2; al contrario, nelle famiglie con due genitori immigrati nativi L1, l'uso della L2 a casa ha ripercussioni negative sull'acquisizione della L1 e non favorisce l'apprendimento della L2 del figlio[2] (Hoff et al., 2014). Osservando longitudinalmente bambini con due genitori immigrati, nella fascia di età compresa tra 2 e 4 anni, si è evidenziato che il vocabolario in L2 dei bambini cresce in funzione dell'età e della quantità di input linguistico (Ribot, Hoff, Burridge, 2018). In modo simile, l'input linguistico in L2 era associato positivamente al vocabolario in L2 in bambini più grandi (età media 5 anni) ma negativamente al vocabolario in L1 (Quiroz, Snow, Zhao, 2010). In aggiunta, Pham e Tipton (2018) indagando il vocabolario espressivo nella fascia di età 5-8 anni ha documentato che l'input linguistico in L1 spiegava ben il 12% della varianza del vocabolario espressivo in L1 del bambino, sottolineando che una ricca e fre-

[2] In tutto il testo si è scelto di usare il termine 'figlio' in riferimento sia a figli maschi che femmine.

quente esposizione alla L1 era necessaria per preservare lo sviluppo della L1 dei bambini immigrati. In breve, si conferma il ruolo determinante dell'input linguistico nello sviluppo del vocabolario dei bambini immigrati, con tuttavia delle differenze per la L1 e L2 attribuibili alle caratteristiche dei bambini e delle famiglie immigrate considerate.

Relativamente all'*output linguistico*, Ribot e collaboratori (2018) hanno trovato che il vocabolario in L2 dei bambini immigrati era correlato all'output linguistico nel contesto familiare: i figli che tendevano ad usare più la L2 con i caregivers avevano una crescita di vocabolario espressivo più rapido in L2. Già in uno studio precedente, Quiroz e collaboratori (2010) avevano dimostrato che l'output linguistico in L1 spiegava la varianza del vocabolario in L1, mentre l'output in L2 spiegava il vocabolario in L2. Tuttavia il ruolo dell'output linguistico in L2 quale predittore del vocabolario in L2 non è sempre stato confermato nei bambini immigrati (Pham, Tipton, 2018).

In breve, gli studi mostrano risultati controversi rispetto al ruolo dell'output linguistico in L2 (ovvero quanto il bambino si rivolge ai partner in L2) quale fattore determinante per apprendere la L2, mettendo in evidenzia l'importanza di altri fattori cruciali che di seguito andremo ad esaminare.

Recentemente, il gruppo di Paradis e colleghi hanno dimostrato che la *lunghezza di esposizione alla L2* (intesa come esposizione sistematica nel prescuola, dove insegnanti e compagni sono parlanti nativi L2) viene ritenuta la misura più sensibile della quantità di input, in grado di influenzare l'apprendimento della L2 dei bambini immigrati. In particolare, Paradis e Jia, (2017) hanno dimostrato che la lunghezza di esposizione alla L2 era determinante per l'acquisizione del lessico espressivo in L2 insieme alla qualità di input linguistico (si veda il paragrafo successivo). Sorenson, Duncan e Paradis (2020) hanno confermato che i due fattori che spiegano le differenze individuali nel vocabolario espressivo (tipi e frequenza di parole prodotte in un compito di narrazione) in L2 di bambini immigrati di 5 anni, sono sia l'input linguistico che la lunghezza di esposizione alla L2.

In pochi studi è stato indagata l'*esposizione cumulata* che è una misura di esposizione linguistica in grado di cogliere la dimensione dinamica ed evolutiva dei cambiamenti che si verificano nella vita delle persone bilingui (Arndt et al., 2022). Tale misura può essere stimata in modi differenti, considerando la proporzione di ore durante cui il bambino è esposto alla lingua in ogni anno della sua vita (Unsworts, 2013); oppure l'intensità di contatto con una data lingua basata sul numero di interlocutori che a casa usano le lingue (Haman et al., 2017); o come variabile continua e multidimensionale che include sia la lunghezza di esposizione alla lingua nel contesto scolastico che la stima della quantità di input giornaliero per ciascuna lingua (Di Cataldo, Roch, 2020). Haman e collaboratori (2017) hanno confermato che l'esposizione cumulata in L1 influisce sul vocabolario L1 di bambini immigrati di età compresa tra 4-7 anni e che la differenza nelle prestazioni linguistiche in L1 tra monolingui e bilingui era più bassa nei bambini bilingui che avevano un alta esposizione cu-

mulata in L1. Pham e Tipton (2018) esaminando l'esposizione cumulata - intesa come quantità di input linguistico nelle due lingue nei primi cinque anni di vita del bambino immigrato – ha trovato che seppure vi era una correlazione tra questo indice e il vocabolario in L1, l'esposizione cumulata in L1 non rientrava nel modello ottimale di regressione che spiegava il vocabolario in L1.

In sintesi dagli studi non emerge ancora un quadro chiaro di come le misure di input, output o esposizione cumulata possano giocare un peso rilevante nell'influenzare il primo sviluppo delle competenze lessicali in L1 e L2 dei bambini immigrati. Ancora oggi si continua a discutere su come operazionalizzare l'esposizione linguistica, che viene intensa come variabile continua (Haman et al., 2017) in modo da tenere conto di aspetti cruciali come l'intensità di contatto con una data lingua (in funzione del numero di interlocutori disponibili), come età di primo contatto con la lingua, o come tempo quotidiano di esposizione alle diverse lingue. Nel tentativo di comprendere meglio come l'esposizione linguistica influisce sull'acquisizione lessicale nella L1 e nella L2, alcuni studi hanno indagato il ruolo della qualità dell'esposizione linguistica, intesa come tipo di pratiche educative realizzate nelle due lingue a casa.

## 3. Qualità dell'esposizione linguistica e sviluppo del vocabolario espressivo

In letteratura sono presenti ricerche che hanno documentato il ruolo di specifiche attività svolte a casa dai genitori immigrati con i loro figli nel promuovere lo sviluppo del vocabolario del bambino, in una o entrambe le lingue.

Alcuni studi hanno dimostrato che il *numero di libri* nella L2 presenti a casa influenza l'apprendimento del vocabolario espressivo in L2 dei bambini immigrati (Ertanir et al., 2008; Quiroz et al., 2010; Prevoo et al., 2014). Tuttavia ciò non è vero se si considera la quantità di libri della L1 che non risultata influire sul vocabolario infantile in L1 (Ertanir et al., 2008; Quiroz et al., 2010; Prevoo et al., 2014). In breve, appare chiaro come la disponibilità a casa di libri in L2 faciliti l'apprendimento della seconda lingua da parte del bambino immigrato. Ciò può essere dovuto al fatto che i genitori immigrati hanno maggiore facilità a procurarsi libri in L2 e ritengono importante esporre i figli alla L2 sin da piccoli per assicurare loro un futuro successo accademico. La mancata relazione tra quantità di libri in L1 e prestazione linguistica infantile in L1 può essere spiegata considerando sia che la disponibilità di libri in L1 è troppo ridotta per stimolare la competenza linguistica in L1, sia che tale misura non riesca da sola a cogliere la complessità della relazione tra pratiche educativo-linguistiche e lingua d'origine. Infatti nello studio recente di Rydland and Grøver (2021) viene documentata una relazione tra più fattori quali numero di libri a casa, numero di anni nel paese di immigrazione e output linguistico a casa: i bambini che usavano di più la L1 in famiglia, appartenevano a famiglie che possedevano più libri in L1 e che vivevano da meno anni nel paese di immigrazione.

Un altro aspetto indagato è stato l'*input di lettura*, inteso come frequenza

di lettura di libri da parte dei genitori immigrati o di altri adulti al figlio nel contesto domestico e come questo indice influenzi il vocabolario espressivo dei bambini immigrati. Nello studio di Quiroz et al., (2010) si è confermato che tale indice influenzava il vocabolario espressivo in entrambe le lingue. Altri studi hanno documentato una relazione positiva tra questo indice e il vocabolario infantile solo per la L2, mentre è risultata controversa la relazione per la L1 (Leseman, 2000; Provoo et al., 2014). Tale non uniformità del risultato può derivare da ragioni metodologiche, quali modalità differenti di operazionalizzare tale indice ma anche campioni di bambini immigrati con caratteristiche personali, familiari, linguistiche e migratorie molto differenti. Inoltre come emerge nello studio di Quiroz e collaboratori (2010), l'input di lettura va esaminato insieme ad altri fattori materni, quali il numero di anni nel paese di immigrazione, il coinvolgimento nel contesto scolastico e la capacità di fare domande in un racconto di storie. Questi fattori insieme infatti spiegavano ben il 67% della varianza del vocabolario L1 e l'86% della varianza del vocabolario L2.

Vi sono inoltre studi che hanno indagato gli indici 'numero di libri' e 'input di lettura' in modo combinato con altre pratiche educative. Pham e Tipton (2018) hanno utilizzato una misura composita costituita da uso di libri, tablet, TV e racconto di storie per ciascuna lingua, trovando che tale misura è associata al vocabolario in L1 ma non a quello in L2. Gli autori hanno interpretato tali risultati considerando che i bambini immigrati necessitano di un elevata quantità e qualità di esposizione linguistica per apprendere la L1, mentre per la L2, l'esposizione a scuola unita alla scarsa competenza dei genitori in L2, rendono non determinante l'esposizione nell'ambiente familiare.

Tuttavia Paradis e Jia (2017), considerando una misura composita in L2 costituita dalla frequenza di esperienze con i media, computer, TV, ma anche uso di libri, attività organizzate e contatto con gli amici in una settimana tipo, hanno documentando come tale misura spiega una parte importante della variabilità del vocabolario in L2 dei bambini immigrati. Questi risultati sono apparentemente contradditori in quanto spiegabili ritenendo che l'influenza del fattore qualità di esposizione linguistica possa essere più determinante con il crescere dell'età dei bambini immigrati.

Alcuni studi nell'indagare i tipi di attività che stimolano l'interazione linguistica tra caregiver e bambino hanno distinto tra quelle di alto livello o attive da quelle di basso livello o passive (esempio, esposizione alla televisione). Leseman (2000) ha dimostrato che il vocabolario in L1 dei bambini immigrati si associa a pratiche che stimolano l'interazione linguistica quali il racconto di storie, il parlare di fatti quotidiani, la lettura di libri; diversamente, il vocabolario L2 dei bambini immigrati correlava con altre tipologie di pratiche linguistiche, come conversazioni nei momenti del pranzo/cena, conversazioni intime, canti e filastrocche. Nella stessa direzione, Florit, Baracchetti, Majorano e Lavelli (2021) comparano pratiche attive (che implicavano interazioni con adulti) con quelle passive (guardare TV, esposizione ai media) in bambini im-

migrati all'età di 2 anni, evidenziando che solo le pratiche attive spiegano la variabilità del vocabolario in L2, nonostante le pratiche passive siano molto impiegate nelle famiglie immigrate a basso status socioeconomico.

In sintesi, negli studi emerge come la qualità di esposizione linguistica sia una variabile multisfaccettata, che comprende caratteristiche del contesto familiare (disponibilità di libri) così come pratiche educative molto diverse, come quelle che favoriscono l'alfabetizzazione (lettura congiunta di libri) ma anche quelle che comportano l'uso di media, il raccolto di storie e il canto di canzoni. Tuttavia tale variabile dovrebbe comprendere aspetti comunicativo-linguistici che non sono stati finora considerati, ad esempio, tipo di linguaggio usato nelle diverse situazioni, tipo di domande usate dall'adulto durante la lettura congiunta. Quindi si tratta di una analisi molto articolata e i dati in nostro possesso non sono ancora esaustivi data l'eterogeneità dei campioni di bambini e famiglie immigrate considerati. Non da ultimo è importante ribadire, come emerge da alcuni studi, che la qualità dell'esposizione linguistica, misura così articolata e complessa, sembra influenzare in modo differente l'acquisizione della L1 e della L2. Ciò può dipendere sia dai cambiamenti nel tempo della relazione tra la qualità dell'esposizione linguistica e l'apprendimento delle lingue, ma anche da altri fattori individuali, familiari, culturali e legati alla migrazione che hanno un peso nello sviluppo del linguaggio dei bambini immigrati.

## 4. Nuovi studi sullo sviluppo del vocabolario espressivo su bambini immigrati prescolari italiani

Gli studi che qui presentiamo sinteticamente, intendevano esplorare in bambini immigrati bilingui con differenti background linguistici e culturali, il vocabolario espressivo in entrambe le lingue ed esposti alla L2-italiano in età prescolare. Entrambi gli studi hanno coinvolto un campione di 60 figli di immigrati di età compresa tra 37- 62 mesi nati in Italia, che frequentavano con regolarità la scuola d'infanzia. Essi erano esposti a L2 italiano e a diverse L1-minoritarie a casa (moldavo, albanese, arabo, spagnolo, inglese, francese, bangla, cinese, amarico, bambara, fanti, rumeno, tagalog, twi, wolof). Entrambi i genitori avevano stessa nazionalità, erano nativi L1 e il 73% di loro aveva una buona fluenza in italiano. I bambini avevano iniziato a frequentare il sistema educativo-scolastico italiano (nido o scuola dell'infanzia) in media da 28,2 mesi (range = 6–56 mesi), e in una settimana tipo erano esposti per il 34% del tempo alla L1 e il 66% alla L2. I dati dei due studi sono stati raccolti mediante un'intervista strutturata ai genitori denominata 'Biografia linguistica' di Onofrio, Rinaldi e Pettenati (2012) e la somministrazione del questionario 'Il Primo Vocabolario del bambino – Versione per bilingui' di Rinaldi e collaboratori (in preparazione). I fattori demografici e di esposizione linguistica per ciascun bambino sono stati raccolti attraverso l'intervista strutturata In particolare, sono stati ricavati i seguenti dati sull'esposizione linguistica: *input* dei genitori

in L1 e L2; *output* a casa del bambino in L1 e L2; esposizione alla L1 e L2 in una settimana tipo; frequenza delle *attività a casa di interazione linguistica* che promuovono la L1 e L2 a casa, distinte in 'attive' (canzoni; racconto storie; lettura libri), 'passive' (guardare la TV) e 'gioco' (simbolico e di costruzione); *durata di esposizione alla L2 nel contesto educativo-scolastico*. Anche 44 insegnanti monolingui italiani delle scuole d'infanzia dove erano inseriti i bambini immigrati hanno compilato il questionario 'Il Primo Vocabolario del bambino' (Caselli, Bello et al., 2015), permettendo di ricavare dati sulle competenze lessicali osservate nella scuola d'infanzia.

Nello specifico, gli obiettivi del primo studio sono stati i seguenti: 1) indagare il vocabolario espressivo in L1 e L2, rilevato dai genitori; 2) confrontare le competenze in L2 stimate dai genitori con quelle stimate dagli insegnanti; 3) identificare bambini con 'bassa' competenza in L2 ed esaminare i fattori demografici e di esposizione linguistica implicati nel lento sviluppo lessicale.

I risultati conseguiti hanno permesso di evidenziare che il vocabolario espressivo era più avanzato in italiano che nella lingua d'origine: il 92% dei bambini aveva un vocabolario più avanzato in L2 che in L1, e addirittura il 10% dei bambini non produceva alcuna parole in L1. Relativamente al secondo obiettivo, emergeva che i genitori stimavano competenze linguistiche in L2 più evolute rispetto a quelle stimate dagli insegnanti, anche se le valutazioni di genitori e insegnanti erano correlate. Infine, il 25% del campione dei bambini aveva una bassa competenza di vocabolario in L2 rispetto ai dati normativi su monolingui italiani di 36 mesi. Infine, confrontando i due gruppi di bambini, con basso e adeguato sviluppo lessicale, è risultato che i primi avevano avuto una minore esposizione alla L2 nel contesto educativo-scolastico, mentre non vi sono state differenze rispetto a età cronologica, livello educativo dei genitori, competenza orale in L2 della madre, esposizione alla L1 e L2 in una settimana tipo. In sintesi, da questo studio è emerso che nei bambini immigranti indagati l'italiano era la lingua dominante, mentre vi era una perdita della L1 già in età prescolare; i genitori immigranti, erano abili nel 'fotografare' il primo vocabolario. Si evince inoltre che è importante stimolare la L2 in contesti monolingui e con adulti e pari nativi L2, come avviene nel nido/scuola d'infanzia, al fine promuovere già precocemente l'apprendimento di questa seconda lingua ed evitare condizioni di rallentamento nel suo sviluppo.

Il secondo studio aveva l'obiettivo di indagare il ruolo della quantità e della qualità di esposizione linguistica sul vocabolario espressivo in entrambe le lingue. I risultati conseguiti evidenziavano correlazioni significative tra le misure di esposizione linguistica, la dimensione del vocabolario espressivo in L1 e in L2. Relativamente alla L1, il vocabolario del bambino correlava positivamente con la tendenza dei genitori a usare la L1 quando si rivolgono ai figli (input linguistico) e dei bambini nel rispondere in L1 ai genitori (output linguistico) e negativamente con l'input parentale in L2 e l'output linguistico in L2. Inoltre, il vocabolario in L1 correlava positivamente con le attività che prevedevano interazione linguistica 'attiva' con il caregiver e il gioco, simbolico e di costru-

zione. Relativamente alla L2, il vocabolario del bambino correlava positivamente con l'output in L2, le attività che prevedevano interazione linguistica 'attiva' e gioco e anche con la durata di esposizione alla L2 in ambito educativo-scolastico,

A tale fine, sono state condotte delle analisi di regressione dalle quali è emerso che il modello ottimale in grado di spiegare il 36% della varianza del vocabolario in L1, includeva sia misure relative alla quantità che alla qualità dell'esposizione linguistica in L1, nello specifico: l'output del bambino e le attività che prevedevano interazione linguistica 'attiva'. Il modello ottimale in grado di spiegare il 47% della varianza del vocabolario in L2 includeva la durata di esposizione alla L2 in ambito educativo-scolastico, l'output linguistico e le pratiche di interazione linguistica 'attive' in L2.

In sintesi, i risultati confermavano il ruolo, sia nel livello di sviluppo del vocabolario in L1 che in L2, delle misure di quantità e qualità di esposizione linguistica nei diversi contesti. In particolare, per la L1 si evidenzia come il contesto della famiglia è determinante per lo sviluppo della L1, sia in termini di quantità che qualità di esposizione alla L1. Per quanto riguarda la L2, si osserva come l'esposizione sistematica nel contesto educativo all'italiano, e le pratiche che stimolano attivamente l'italiano a casa erano determinanti.

Si auspica quindi che le conoscenze acquisite tramite questo studio, possano guidare in modo appropriato gli insegnanti dei servizi educativi nel sostenere gli apprendimenti dei bambini immigrati della loro L1 e dell'italiano, e allo stesso tempo, tali conoscenze possano essere condivise con le famiglie immigrate che intendono perseguire a casa una corretta educazione al bilinguismo.

## Riferimenti bibliografici


Arndt, H.L., Granfeldt, J., Gullberg, M. (2021), Reviewing the potential of the Experience Sampling Method (ESM) for capturing second language exposure and use. *Second Language Research*, 02676583211020055.

Baracchetti, C., Majorano, M., Rossi G., Antolini, E., Zerbato R., Lavelli, M. (2021), Vocabulary production in toddlers from low-income immigrant families: evidence from children exposed to Romanian-Italian and Nigerian English-Italian. *Journal of Child Language, 1-14*.

Bello, A., Ferraresi, P., Stefanini, S., Perucchini, P. (2022), L1 and L2 vocabulary and word combinations of preschool children from migrant families in Italy. International Journal of Bilingualism, 0(0). https://doi.org/10.1177/13670069221099324

Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., Roch, M. (2018), In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*, 45(1), 120-147.

Cote, L.R., Bornstein, M.H. (2014), Productive vocabulary among three groups of bilingual American children: Comparison and prediction. *First Language*, 34(6), 467-485.

Cummins, J. (1991), Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed) *Language Processing in Bilingual Children* (pp.70-89). Cambridge MA: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2008), Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education," in N. H. Hornberger (Ed) *Encyclopedia of Language and Education* (pp.1528-1538). Boston, MA: Springer.

Di Cataldo, R., Roch, M. (2020), Are the Effects of Variation in Quantity of Daily Bilingual Exposure and Socioeconomic Status on Language and Cognitive Abilities Independent in Preschool Children?. *International Journal of Environmental Research and Public Heath*, 17, 4570.

Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S., Sachse, S. (2018), Dual language competencies of Turkish–German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development. *Frontiers in Psychology*, 2261.

Florit, E., Barachetti, C., Majorano, M., Lavelli, M. (2021), Home Language Activities and Expressive Vocabulary of Toddlers from Low-SES Monolingual Families and Bilingual Immigrant Families. *International Journal Environmental Research and Public Health*. 18(1), 296.

Gathercole, V.C.M. (2002), Monolingual and bilingual acquisition: learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. D. K. Oller and R. E. Eilers (Eds). *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 220–252) Clevedon: Multilingual Matters.

Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., & Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Miekisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N. & Forys'-Nogala, M. (2017), How does L1 and L2 exposure impact L1 performance in bilingual children? Evidence from Polish-English migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1444.

Hoff, E., Rumiche, R., Burridge, A., Ribot, K.M., Welsh, S.N. (2014), Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 433-444.

Kan. P.F., Kohnert, K. (2005), Preschoolers Learning Hmong and English: Lexical-Semantic Skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 372-383.

Leseman, P.P.M. (2000), Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.

Ministero dell'Istruzione (2020), Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019. Ministero dell'Istruzione – Ufficio Statistica e Studi.

Onofrio, D., Rinaldi, P., Pettenati, P. (2012), Il primo sviluppo del linguaggio in bambini che imparano più lingue: una proposta per la valutazione e l'interpretazione del profilo linguistico. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 16(3), 661-670.

Paradis, J., Jia, R. (2017), Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), e12433.

Pham, G., Tipton, T. (2018), Internal and external factors that support children's minority first language and English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 595-606.

Prevoo, M.J., Malda, M., Mesman, J., Emmen, R.A., Yeniad, N., Van Ijzendoorn, M.H., Linting, M. (2014), Predicting ethnic minority children's vocabulary from socioeconomic status, maternal language and home reading input: different pathways for host and ethnic language. *Journal of Child Language*, 41(5), 963-984.

Quiroz, B.G., Snow, C.E., Zhao, J. (2010), Vocabulary skills of Spanish – English bilinguals: impact of mother – child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 379-399.

Ribot, K.M., Hoff, E., Burridge, A. (2018), Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child Development*, 89(3), 929-940.

Rinaldi, P., Anghinoni, E., La Marchina, E, Pettenati, P, Remi, L, Simonelli, A, Stefanini, S, Pasqualetti, P, Caselli, MC. (in preparazione), Identification of bilingual toddler at risk in migrant families: lexical profile and environmental factors.

Rydland, V., Grøver, V. (2021), Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), 717-736.
Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., Mayo, A.Y. (2010), The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguist.* 31(1) 117.
Sorenson Duncan, T., Paradis, J. (2020), How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English?. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 46-61.
Unsworth, S. (2013), Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: the case of Dutch gender. *Bilingualism*: *Language and Cognition* 16(1), 86-110.

# 3.
# *Super-precarietà* dell'assistente sociale e impatto dell'emergenza sindemica da Covid-19

Andrea Bilotti[1]

## 1. Introduzione

In un contesto ancora segnato dalle rigide politiche di austerity che hanno coinvolto il modello sociale europeo (Bertotti, 2016; Crouch, 2015; Garrett & Bertotti, 2017; Gui, 2020; Martinelli et al., 2017; Pavolini et al., 2015; Pentaraki, 2019) l'emergenza sanitaria legata al rapido diffondersi del virus SARS-CoV-2, oltre a mettere ancor più in evidenza i "nodi irrisolti" del sistema di cura e assistenza italiano (Giarelli & Vicarelli, 2021; Neri, 2020), ha letteralmente sconvolto il panorama delle relazioni sociali ed economiche dell'Italia fin da febbraio 2020. Molte ricerche sono in atto per comprendere la portata dell'emergenza sindemica (Horton, 2020) a livello macro e meso, concentrandosi sui contesti sanitario, economico e sociale (Connell, 2020; Moreira et al., 2021). Contrariamente a quanto sta avvenendo a livello internazionale, in Italia il dibattito nazionale disciplinare e professionale si sta concentrando solo timidamente sulle conseguenze che impatteranno sul mondo professionale ed in particolar modo su coloro che sono coinvolti in attività di assistenza e di promozione della coesione sociale come gli assistenti sociali (Banks et al., 2020a; Dominelli et al., 2020; Johns et al., 2020; O'Leary & Tsui, 2020a, 2020b; Pentini & Lorenz, 2020; Sanfelici et al., 2020; Truell, 2020; Walter-McCabe, 2020) Eppure, come racconta un assistente sociale intervistato:

> *"In un attimo, una domenica pomeriggio, mi sono trovata il mondo lavorativo stravolto: il Covid-19 iniziava ad avanzare e noi dovevamo essere pronti. Ma come si fa a fronteggiare qualcosa di assolutamente sconosciuto?" (Francesca, assistente sociale).*

È noto come a livello micro la sindemia da Covid-19 abbia modificato la quotidianità dei social worker poiché sono state trasformate le condizioni di lavoro sia sul piano personale sia in ragione della necessità di conciliare vita professionale con la vita privata; a livello meso, inoltre, ha alterato gli assetti e i contesti organizzativi, le pratiche e i metodi professionali, trasformando le routine e sollecitando i professionisti verso adeguamenti e prassi talvolta inconsuete.

[1] Il contributo propone i risultati di un percorso di ricerca iniziato nel 2020 e proseguito grazie al finanziamento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nel 2022.

In un precedente contributo ho tentato di far emergere la situazione paradossale che sta vivendo la professione principe tra le professioni d'aiuto, ovvero di dare risposta alla recrudescenza dei bisogni sociali, occupazionali, delle persone in situazione di fragilità e disagio quando anch'essi vivono in prima persona frammentazione delle carriere professionali, forme contrattuali intermittenti, indeterminatezza occupazionale e condizioni di precarietà (Bilotti, 2020; 2022). Espliciti fattori di rischio che li espongono a vulnerabilità e smarrimento con conseguenze talvolta deleterie (Benassi et al., 2021; Bertotti, 2016; Fargion, 2009). Da una recente survey nazionale, particolarmente significativa in quanto hanno partecipato 17mila dei 44mila assistenti sociali iscritti all'Ordine professionale (Sanfelici et al., 2020), emerge che oltre il 25% dei rispondenti lavora come assistente sociale con contratti a tempo determinato (Co.co.co, T.det., P.Iva, Coop., Inter.). Circa la metà ha svolto nel periodo del lockdown attività a diretto contatto con le persone e solo la metà di questi ha dichiarato che i dispositivi di protezione individuale erano sufficienti. Quasi un terzo degli assistenti sociali ha continuato a svolgere le proprie funzioni presso la sede di servizio, mentre l'8,1% ha dichiarato che proprio datore di lavoro non ha concesso loro di poter svolgere il proprio servizio da remoto. La variabile precarietà assume nel servizio sociale una forma nuova che richiede, in un certo senso, una categoria concettuale "nuova", quella della "super-precarietà", che richiama ovviamente quanto proposto da Vertovec (Meissner & Vertovec, 2015; Vertovec, 2019) e dal dibattito internazionale che ha generato[2]. Utilizzo il concetto di super-precarietà del social worker per comprendere elementi complessi che vanno dal legame tra il lavoro sociale visto come un'attività contingente che opera – e ne è fortemente influenzata – nel contesto socio-economico (Dal Pra Ponticelli, 2010; Pentaraki, 2019; Wallace & Pease, 2011) alla natura dei contratti; dagli effetti della precarietà sull'identità del lavoratore, agli atteggiamenti di fragilità che questi provocano sul suo carattere; agli effetti sul suo agire professionale sulle persone e sulle situazioni di cui ha responsabilità come professionista.

## 2. Metodi

Per cogliere se e come il mutamento di scenario legato alla sindemia Covid-19 abbia impattato sui professionisti del servizio sociale, il gruppo di ricerca[3]

[2] Nel 2018 lo stesso Vertovec ha analizzato 325 articoli scientifici internazionali che hanno utilizzato il concetto di super-diversità anche se in molti, come sottolinea lo stesso autore, "[…] actually draw attention to something rather different (though often not wholly unrelated) to what was originally intended: new or other complexities" (2019: 131). Il concetto di s. si riferisce ai professionisti dell'aiuto, esposti ad un vero e proprio paradosso: colui che dovrebbe fornire gli strumenti per attivare cambiamento ed empowerment dei percorsi di vita delle persone in difficoltà, accompagnandole ad affrontare e superare le fragilità, è esso stesso un lavoratore vulnerabile, con una identità fragile, talvolta bisognoso di sostegno. Per approfondire cfr. Bilotti (2020; 2022).

[3] La ricerca è coordinata dallo scrivente in collaborazione con la dott.ssa Giulia Zampa e la dott.ssa Sara Dimarcoberardino del Laboratorio sulle Disuguaglianze dell'Università di Siena.

ha utilizzato sia interviste semistrutturate a stakeholder di tre regioni italiane sia l'analisi di fonti secondarie, stralci di diari individuali di assistenti sociali che durante il lockdown hanno scritto le proprie emozioni, le esperienze vissute, narrando la loro vita e la vita delle persone più fragili che quotidianamente hanno incontrato. Quest'ultime, in particolare, sono trentasette racconti che trattano dei mesi compresi tra marzo e giugno 2020. Le narrazioni, redatte in forma libera riferiscono ciò che accade in diretta nelle comunità di accoglienza di minori e di persone con disabilità, nei servizi, negli uffici, nelle case e nell'esistenza di tutti: "quando il mondo si fermava, c'è chi non ha potuto né ha voluto farlo. Perché c'è chi ha scelto una professione per la quale ogni giorno è un'emergenza" (CNOAS, 2021). Accanto alle storie sono state effettuate trenta interviste semistrutturate a testimoni privilegiati tra Toscana (10), Sicilia (10) e Veneto (10), regioni con una significativa presenza di assistenti sociali e con una certa eterogeneità nella gestione delle assunzioni (dati MPSL 2020). Le interviste hanno coinvolto assistenti sociali, coordinatori e dirigenti di servizi sociali con un ingaggio "a palla di neve". Tutte le interviste, raccolte tramite software di videocalling (Zoom, Google Meet, Cisco Webex) sono state registrate, trascritte ed anonimizzate ed è stato raccolto il consenso all'utilizzo dei dati ai fini di ricerca scientifica. Le trascrizioni e gli stralci dei diari di bordo sono stati analizzati tematicamente utilizzando un software di analisi dei dati qualitativi (MAXQDA). L'analisi è stata condotta utilizzando una strategia mista di codifica aperta e tematica (Given, 2008).

## 3. I primi risultati della ricerca

### 3.1 *Super-precarietà nei servizi sociali italiani*

Nella difficoltà di vivere una condizione di fragilità o di esclusione sociale, può capitare che per poter accedere ad un beneficio economico, sociale, o richiedere l'esigibilità di un diritto soggettivo, si debba raccontare la propria storia di vita, o alcune fasi delicate di essa, in uno o più colloqui con un assistente sociale. Può anche succedere che purtroppo gli stessi racconti debbano essere ripetuti ad operatori diversi a causa dell'elevato turnover nel comparto dei servizi. La situazione potrebbe addirittura riguardare percorsi di vita che provocano nella persona sensazioni di disagio, di vergogna o di dolore. A questo, purtroppo, si somma il disagio di aggiungere ad ogni racconto una persona in più tra coloro che conoscono quella storia, quel vissuto. Non è così inusuale, infatti, che amministrazioni pubbliche, in attesa di decidere se il vuoto in pianta organica possa essere coperto da una persona con un contratto di ruolo, ovviamente ricorrendo ad una selezione pubblica o mediante mobilità secondo la normativa vigente, esternalizzino il servizio o attivino contratti a termine. Non sarebbe questo particolarmente problematico se non si trattasse di un ruolo così delicato a contatto diretto con le fragilità delle persone e delle co-

munità, chiamato ad operare per favorire il cambiamento e l'*empowerment*. Il continuo avvicendamento di personale, perché questo poi succede spesso anche nella pubblica amministrazione, mina la relazione di fiducia che con estrema fatica il Servizio costruisce con la persona utente e con la sua famiglia. Quando questo succede, la persona, ma allo stesso tempo anche l'operatore, si trovano a dover forzatamente rileggere, riadattare e talvolta ricostruire ex-novo percorsi d'aiuto sempre più frammentati che potrebbero, di nuovo, dover essere riletti, riadattati e ricostruiti alla fine del contratto di lavoro dell'assistente sociale (Abramovitz & Zelnick 2010). Il nuovo operatore, poi, necessiterà di un tempo congruo per inserirsi nell'organizzazione e subentrare nei processi già aperti da altri prima di lui, cosa non affatto semplice, anche considerando la fatica emotiva di dover entrare in un nuovo contesto di lavoro (Sicora 2021). Ma molti altri sono i fronti aperti, basti pensare ai colleghi che si dovranno interfacciare con il nuovo operatore, mettendolo al corrente dei passi fatti, degli obiettivi raggiunti, delle pratiche e degli stili di lavoro dell'organizzazione, e, ancora, al nuovo operatore che si dovrà relazionare con tutti gli altri servizi, l'equipe e i colleghi che lavorano in rete sullo stesso caso.

Eccoci di fronte al paradosso: colui che dovrebbe fornire gli strumenti per attivare processi di cambiamento ed *empowerment* nei percorsi di vita delle persone in difficoltà, accompagnandole ad affrontare e superare le fragilità, è esso stesso un lavoratore vulnerabile, con una identità fragile, talvolta bisognoso di sostegno. Colui che dovrebbe poter affiancare la persona utente dei servizi a rigenerare il proprio immaginario di futuro, è paradossalmente in qualche modo privato della possibilità di orientare il proprio di futuro. Si pensi, ad esempio, alla fatica di chi, fino all'altro ieri viveva e lavorava nella propria città e a distanza di pochi giorni deve traslocare a centinaia di chilometri di distanza, reperire in fretta una sistemazione, iniziare il nuovo lavoro in una realtà sconosciuta, con altre leggi regionali, nuovi colleghi, un territorio con le relative risorse di reti e servizi da conoscere e quant'altro. Spesso accanto a questo è da considerare anche l'ansia che gli assistenti sociali provano, così come molti loro colleghi, legata alla loro incapacità di sostenere le condizioni materiali pre-crisi (il proprio status di classe media), per garantire la mobilità sociale dei loro figli e per sostenere i loro genitori anziani (Pentaraki, 2017).

Quando parliamo di precarietà nell'ambito del servizio sociale è necessario considerare che siamo di fronte a diverse dimensioni concettuali che oggi richiedono un "modificatore" al fine di "enfatizzare il senso di sostituzione, o di affrontare ciò che è *al di sopra e al di là* di ciò che era precedentemente presente" (Vertovec, 2019: 7). Soprattutto per questi motivi si dovrebbe poter parlare di super-precarietà quando ci si riferisce alla particolare situazione del lavoro sociale, mutuando e cercando di adattare il concetto coniato da Vertovec divenuto oramai una sintassi sociologica familiare.

Si può utilizzare il concetto interpretativo di super-precarietà quando ci si riferisce al mondo del lavoro sociale per tre aspetti diversi e tra loro interconnessi. Il primo aspetto è di tipo descrittivo. La super-precarietà nel lavoro so-

ciale è un concetto che cerca di rappresentare la complessità di svolgere una professione d'aiuto in un *setting* completamente diverso da quello che conosciamo. Le configurazioni in cui un assistente sociale si può trovare a svolgere il proprio lavoro sono oggi molto spesso profondamente diverse da quelle conosciute fino a dieci o quindici anni fa quando i corsi di laurea triennali professionalizzanti erano per la maggior parte orientati alla formazione di giovani operatori che avrebbero svolto la professione, una volta superato l'esame di stato, in contesti pubblici, con contratti che nel giro di poco sarebbero diventati presto a tempo indeterminato in uffici della Pubblica Amministrazione. Poche erano le esperienze di esercizio della professione del mondo del Terzo settore, pochissime, fino a pochi anni fa, le esperienze di libera professione (vera o indotta). Sempre con maggior frequenza ci troviamo di fronte a storie di vita come quella di Roberta, resa pubblica nel sito istituzionale del Consiglio nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali a gennaio 2020: madre di un bimbo che sta crescendo da sola – laurea triennale, la magistrale mai completata per problemi economici e di salute – rischia di perdere il lavoro. Nella tragica consuetudine delle assunzioni alle cooperative che vincono o perdono gli appalti comunali, chi ha bisogno smarrisce il punto di riferimento e chi dovrebbe aiutarli perde il posto. Roberta è entrata a lavorare con una cooperativa nel 2017, dopo i mesi di prova durante i quali ha fatto di tutto, le è stata assegnata la gestione del servizio di assistenza domiciliare integrata (ADI), quindi è rimasta incinta e nel frattempo è subentrata una nuova cooperativa:

> *"Il mondo è crollato con il cambio della guardia e il rientro dalla maternità. La nuova cooperativa, costretta per la clausola sociale ad assorbire tutto il personale, ha pensato bene di farmi sedere ad una scrivania per 4 ore al giorno senza darmi la possibilità di poter svolgere il mio lavoro. Costantemente ho chiesto ai vari responsabili, a tutti i miei superiori, al sindacato stesso spiegazioni in merito. Mi metto in discussione sempre perché potrei aver fatto o detto qualcosa che non è stato gradito. Ogni volta la risposta è la stessa: 'non c'è nulla da fare perché gli utenti stanno bene'. Io sono convinta che non è così!" (CNOAS, 2020).*

Roberta teme che se a fine mese dovesse vincere la gara una nuova cooperativa, potrebbe vedersi diminuire l'orario o addirittura essere mandata a casa. Alto il potere evocativo della sua storia, ennesimo esempio della precarietà del lavoro di molti professionisti che attiva un riverbero diventando una negazione di aiuto e di punti di riferimento alle fasce più deboli che fino a quel momento pensavano di aver trovato un interlocutore. La super-precarietà in questo caso è oltremodo evidente. Diviene un concetto utilizzato per incapsulare una molteplicità di elementi mutevoli della precarietà intesa nel suo modo più classico tentando di interconnetterli con le complessità del lavoro sociale contemporaneo.

Il secondo aspetto da considerare è di tipo metodologico: la super-precarietà del lavoro sociale chiama la necessità di riprendere in mano e rielaborare alcune delle teorie e metodi sul servizio sociale professionale, ma questo potrebbe essere un'opportunità da cogliere più che una criticità aperta. Come auspicava la stessa Dal Pra Ponticelli, in questa situazione "può venire spontanea la domanda se ha ancora un senso approfondire le basi teoriche del servizio sociale, cercare di intravedere nuovi approcci teorico-operativi, insistere sulla centralità della relazione a tutti i livelli, come elemento caratterizzante l'operatività del servizio sociale" (2010: 153). Tentare di dare una risposta a tale sollecitazione è di fatto necessario e urgente. L'autrice propone due direzioni possibili: da una parte, cercare di capire cosa la situazione attuale sembra richiedere al servizio sociale, e in questo riaprire la questione sui mandati potrebbe essere una prospettiva interessante di approfondimento; dall'altra, cosa il servizio sociale dice di sé stesso e quali elementi indica come qualificanti per la propria identità. A questo si potrebbe aggiungere che affrontare la super-precarietà del comparto sociale offre il potenziale per ripensare a nuovi modelli di presa in carico della persona, del lavoro con le comunità e nelle istituzioni; sperimentare nuovi approfondimenti sui mandati professionale e sociale.

Il terzo aspetto emblematico è di tipo pratico. Come già evidenziato dal dibattito a seguito della proposta di Vertovec sulla super-diversity, la super-precarietà del comparto sociale evidenzia la necessità per i responsabili politici e i livelli apicali delle organizzazioni del servizio pubblico di riconoscere le nuove condizioni e le conseguenze create dalla precarizzazione di molti assistenti sociali che lavorano nelle istituzioni del welfare locale.

Questi tre aspetti della super-precarietà degli operatori del servizio sociale, tra loro interconnessi, dovrebbero essere considerati nella loro interdipendenza. Non è possibile, infatti, considerare il tema della super-precarietà senza affrontare la questione teorico-metodologica che esso comporta, e quindi riflettere, ad esempio, sui nuovi dispositivi o, nello specifico, sugli strumenti d'aiuto utilizzabili in una modalità *smart* o virtuale senza per questo perdere il valore della centralità della relazione con la persona. Il dibattito su servizio sociale e nuove tecnologie, ad esempio, potrebbe essere d'aiuto in questo approfondimento (López Peláez, Díaz 2015; Harlow, Webb 2003; Humphries, Camilleri 2002). Così come dovrebbe essere maggiormente sollecitata la presenza e l'intervento dei *policy makers* sulla *governance* dei sistemi di welfare locali, tenendo in dovuta considerazione il fatto che il precariato degli operatori sociali è una questione complessa che genera importanti distorsioni anche sull'erogazione dei servizi alla persona.

### 3.2 *L'impatto della sindemia Covid-19*

Con l'avvento della sindemia da Covid-19 le prassi note nel lavoro sociale sono state spesso sostituite da modalità inedite, compiti e processi di lavoro hanno dovuto essere rimodulati e con essi il modello organizzativo del servizio.

Gli assistenti sociali abituati ad accogliere i loro utenti con sorriso e stretta di mano, ora devono coprire naso e bocca con la mascherina chirurgica, celare la loro mimica facciale e ritrarre la mano o coprirla con un guanto. Il solo sguardo deve sorreggere l'intensità comunicativa fra volti mascherati, la sola voce, mediata dal telefono, deve trasmettere la capacità di accogliere le domande dei cittadini, di chiarificarne il contenuto, di riformularne il senso, di rassicurare, di motivare nuova iniziativa e potenzialità d'azione, di essere ascoltato e di ascoltare (Arnkil e Seikkula, 2013).

> *"è l'unico legame con le voci degli altri che sono là fuori, ma tutti dentro reclusi nei propri spazi, che sono piccoli mondi a sé, ognuno che continua a viaggiare con il proprio carico di sofferenza, legami interrotti, deprivazioni materiali e immateriali" (Veronica, assistente sociale)*

È divenuto necessario tracciare nuove e possibili vie d'accesso bidirezionale tra cittadini e servizi senza perdere il contatto con i soggetti più deboli e meno in grado di farsi intendere, di attivarsi, di ottenere i benefici del welfare emergenziale. Si sono resi accessibili nuovi ambienti e gli spazi virtuali consentiti dalla comunicazione on-line ne sono un esempio. Le visite domiciliari, smaterializzate, private della plasticità della presenza fisica, si sono trasformate in nuove forme di accesso nella sfera privata delle persone attraverso le webcam dei PC, dei tablet, degli smartphone dei cittadini utenti. Molti cittadini hanno introdotto nel proprio mondo vitale, attraverso gli schermi dei propri strumenti informatici, insegnanti, medici, assistenti sociali, educatori, responsabili di strutture residenziali. Altre case, all'opposto, sono rimaste ancora più chiuse, impenetrabili alla comunicazione, inaccessibili alle visite, radicalizzando il digital divide e quindi la differenza tra "cittadini digitali" e cittadini esclusi dai canali della comunicazione telematica.

La situazione pandemica ha esacerbato le complessità legate al paradosso che da anni vivono alcuni professionisti dell'aiuto, ovvero la necessità di rispondere alle richieste di soluzioni, interventi e bisogni che arrivano al servizio sociale, quando anch'essi vivono in concomitanza il disagio di una condizione precaria. Nelle interviste e nelle storie dei diari, la precarietà contrattuale e l'indeterminatezza emergono oggi più che mai. La precarietà non riguarda solo forme di contratto ma si ripercuote su una vasta gamma di aspetti tra cui la fiducia che viene messa a dura prova quando bisogna fare i conti con la complessità delle fragilità:

> *"il telefono strilla tutto il giorno a tutte le ore, c'è chi ha bisogno di informazioni, chi non sa come pagare l'affitto, chi è rimasto senza stipendio e chi, già seguito dal servizio sociale, ha necessità di parlare con qualcuno di cui si fida" (Monica, assistente sociale).*

Le emozioni vengono messe a dura prova costantemente in una professione così coinvolgente, ma oggi più che mai bisogna farci i conti (O'Connor 2020):

> *"ed è così ogni giorno, storie a pezzi. A noi operatori l'integrato ruolo di provare a ricomporre i puzzle, riallacciare i rapporti, creare ponti, agire il cambiamento. Gioiamo per i loro successi e dimentichiamo talvolta troppo presto le loro sconfitte. Lo facciamo per tutelarci, o meglio ci proviamo. Qualche volta, spesso, piangiamo. Sono vittime di una pandemia che esiste da sempre. Che semplicemente non abbiamo mai voluto vedere. La pandemia dei sommersi, degli emarginati, dei dimenticati dalla società" (Carla, assistente sociale).*

L'impatto che sta generando la sindemia da Covid-19 sul mondo dei servizi sociali dovrà essere misurato con approfondite analisi. Gli esiti della ricerca fanno emergere quanto siano gravi le ripercussioni sulle relazioni d'aiuto, sulle relazioni tra ente e professionista, sulla stessa carriera morale dell'assistente sociale quando questo sia anche in una situazione di precarietà.

## 4. Prospettive

L'avvento della sindemia da Covid-19 è stato – e per alcuni lo è ancora – uno shock collettivo, un periodo terribile per tutti coloro che hanno perso i propri cari così come per il sistema di welfare nazionale e locale. Sono inoltre emerse da una parte le carenze strutturali dei sistemi di assistenza e cura (Dominelli et al., 2020; Moreira et al., 2021; Moreira & Hick, 2021), dall'altra la resilienza dei social worker seppur troppo spesso schiacciati da situazioni di super-precarietà (Bilotti, 2020; 2022).

Gli esiti della ricerca sugli effetti della sindemia associati alla condizione di precarizzazione diffusa nel comparto dei servizi sociali italiani, fanno emergere i numerosi riverberi che coinvolgono il professionista assistente sociale nello svolgimento delle sue funzioni e talvolta nella sua stessa identità. Si tratta di elementi che, arricchiti dal contributo degli stessi utenti dei servizi, potrebbero auspicabilmente avere una certa rilevanza anche nel contesto sovranazionale. La ricerca ha portato altresì alla luce, in linea con altre analisi e altri in contesti nazionali (Dominelli et al., 2020; Sanfelici et al., 2020), la capacità di fronteggiamento e reazione, anche innovativa, dei social worker italiani. Allo stesso tempo aggiunge un ulteriore originale elemento alla lettura del contesto: i lavoratori che vivono situazioni di super-precarietà affrontano con maggior difficoltà le situazioni emergenziali rispetto ai loro colleghi strutturati, con ripercussioni che interessano la relazione d'aiuto, la relazione del professionista con l'ente e la loro stessa carriera morale. Come emerge anche in altre recenti ricerche sulla precarietà dei social worker (Pentaraki & Dionysopoulou, 2019), nello studio si conferma la fatica del lavoratore di dover rispondere a crescenti

livelli di insicurezza occupazionale immerso nell'insicurezza generale che circonda la sua vita, il ruolo professionale e quella delle persone utenti dei servizi (Abramovitz & Zelnick, 2010). È in questo senso che la categoria concettuale del cosiddetto "paradosso della super-precarietà" del lavoro sociale può aiutare a comprendere con maggior completezza lo scenario attuale. Gli assistenti sociali intervistati, che hanno vissuto o che vivono situazioni simili, raccontano di doversi proteggere e che questo potrebbe avvenire anche attraverso atteggiamenti e pratiche ciniche per cui "se nessuno mi dà una garanzia di lavoro, perché dovrei assicurare io certezze a chi mi assume?", e ancora "[…] è capitato che, pur comprendendo il disagio che arrecavo ai colleghi, al servizio e ai cittadini (anche per questo motivo ancora una volta maltrattati dal welfare), io abbia lasciato il lavoro che svolgevo, da un giorno all'altro, sapendo che se mi fossi preoccupato del servizio – cosa peraltro giusta – alla fine non ne avrei avuto nulla in cambio. Perché quando avrei perso il lavoro e sarei rimasto disoccupato, chi si sarebbe preoccupato per me?" (Pizzi 2011). Sono queste domande complesse che richiedono serietà di analisi dei fenomeni e capacità di risposte innovative.

Come auspicato anche da Banks (et al. 2020b), ulteriori studi e ricerche potrebbero quanto meno aprire la strada alla discussione per una ridefinizione globale delle priorità e degli obiettivi che si intendono perseguire alla luce del contesto che stiamo imparando a conoscere: quale strada prenderà il mercato del lavoro sociale post-endemico? Avere contratti flessibili e a termine a chi giova se assistenti sociali, utenti, servizi ed istituzioni ne vengono danneggiati? Queste esperienze di super-precarietà stanno dando potere o non potere? Portano ad un aumento o una diminuzione dell'empatia nei confronti delle persone utenti dei servizi? La situazione di super-precarietà è una specifica italiana o si tratta di una caratteristica che investe l'intero sistema di welfare europeo/internazionale?

## Riferimenti bibliografici


Abramovitz, M., & Zelnick, J. (2010), Double Jeopardy: The Impact of Neoliberalism on Care Workers in the United States and South Africa. *International Journal of Health Services*, *40*(1), 97-117. https://doi.org/10.2190/HS.40.1.f

Arnkil T.E. & Seikkula J. (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.

Banks, S., Cai, T., de Jonge, E., Shears, J., Shum, M., Sobočan, A.M., Strom, K., Truell, R., Úriz, M., Weinberg, M. (2020a), *Ethical challenges for social workers during Covid-19: A global perspective*. Project Report. International Federation of Social Workers. Publisher's website: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2020/07/2020-06-30-Ethical-Challenges-Covid19-FINAL.pdf (Ultimo accesso 18.07.2022)

Banks, S., Cai, T., de Jonge, E., Shears, J., Shum, M., Sobočan, A.M., Strom, K., Truell, R., Úriz, M., Weinberg, M. (2020b), Practising ethically during COVID-19: Social work challenges and responses. *International Social Work*, *63*(5), 569-583. https://doi.org/10.1177/0020872820949614

Benassi, D., Bertotti, T., Campanini, A., Rossi, P. (2021), Social work and social workers in Italy. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, *11*, 1-29. https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v11.20913

Bertotti, T. (2016), Resources reduction and welfare changes: Tensions between social workers and organisations. The Italian case in child protection services. *European Journal of Social Work*, *19*(6), 963-976. https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1030363

Bertotti, T., Fazzi, L., & Rosignoli, A. (2021), *Il servizio sociale: Le competenze chiave*. Roma: Carocci.

Bilotti, A. (2020), Il paradosso della super-precarietà nel lavoro sociale. In Berti F., Valzania A., *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.

Bilotti, A. (2022), La Super-precarietà del lavoro sociale: una proposta teorica. Studi di Sociologia, N.X, pp.1-11. Open Access DOI: 10.26350/000309_000155

Bourdieu, P. (2005), *Il senso pratico*. Roma: Armando.

Cnoas (2021), *Le storie... Nei giorni del Covid-19. Marzo-giugno 2020: Voci di assistenti sociali*. Scaricabile all'indirizzo https://cnoas.org/wp-content/uploads/2020/11/LE-STORIE... nei-giorni-del-Covid-19.pdf (Ultimo accesso 18.07.2022)

Connell, R. (2020), COVID-19/Sociology. *Journal of Sociology*, *56*(4), 745-751. https://doi.org/10.1177/1440783320943262

Crouch, C. (2015), *Redefining a crisis: Austerity and 'the European social model'.* Retrieved from http://www.ippr.org/juncture/redefining-a-crisis-austerity-and-the-european-social-model (Ultimo accesso 18.07.2022).

Dal Pra Ponticelli, M. (2010), *Nuove prospettive per il servizio sociale*. Roma: Carocci Faber.
Dominelli, L., Harrikari, T., Mooney, J., Leskošek, V., Kennedy Tsunoda, E. (2020), *COVID-19 and social work: A collection of country reports.* Report. International Association of Schools of Social Work. Retrived from: www.drugsandalcohol.ie/32880/
Fargion, S. (2009), *Il servizio sociale: Storia, temi e dibattiti*. Milano: Laterza.
Favretto, A.R., Maturo, A., Tomelleri, S. (2021), *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
Garrett, P.M., Bertotti, T.F. (2017), Social work and the politics of 'austerity': Ireland and Italy. *European Journal of Social Work*, *20*(1), 29-41. https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1185698
Giarelli, G., Vicarelli, G, (2021). *Libro Bianco Il Servizio Sanitario Nazionale e la pandemia da Covid-19: Problemi e proposte*. Milano: FrancoAngeli.
Given, L. (2008), Codes and Coding. In *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412963909.n48
Gui, L. (2020), Servizi sociali e povertà: Vecchie e nuove interazioni. In Berti F., Valzania A., *Precarizzazione delle sfere di vita e diseguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.
Harlow E., Webb S. (2003) (eds), *Information and communication technologies in the welfare services*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Humphries P., Camilleri P. (2002), Social work and technology: Challenges for social workers in practice: A case study. *Australian Social Work*, 55(4), 251-259.
Horton, R. (2020), Offline: COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, *396*(10255), 874. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6
Johns, L., Blackburn, P., McAuliffe, D. (2020), COVID-19, Prolonged Grief Disorder and the role of social work. *International Social Work*, *63*(5), 660-664. https://doi.org/10.1177/0020872820941032
López Peláez A., Díaz H.L. (2015), Social work challenges in the 21st century: Citizenship, technology and E-social work. In López Peláez A. (coord.), *Social work challenges in the XXI century: Perspectives from USA* (pp. 29-53). Madrid: Thomson Reuters/Aranzadi.
Martinelli, F., Mätzke, M., Anttonen, A.H. (2017), *Social services disrupted. Changes, challenges and policy implications for Europe in times of austerity.* Edward Elgar.
Meissner, F., Vertovec, S. (2015), Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, *38*(4), 541-555. https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980295
Moreira, A., Hick, R. (2021), COVID-19, the Great Recession and social policy: Is this time different? *Social Policy & Administration*, *55*(2), 261-279. https://doi.org/10.1111/spol.12679

Moreira, A., Léon, M., Coda Moscarola, F., Roumpakis, A. (2021), In the eye of the storm… again! Social policy responses to COVID-19 in Southern Europe. *Social Policy & Administration*, *55*(2), 339-357. https://doi.org/10.1111/spol.12681

Neri, S. (2020), *Emergenza coronavirus e transizione epidemiologica*. Welforum. https://welforum.it/autori/stefano-neri/ (Ultimo accesso 18.07.2022)

O'Connor, L. (2020), How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review. *Qualitative Social Work*, *19*(4), 645-662. https://doi.org/10.1177/1473325019843991

O'Leary, P., Tsui, M. (2020a), Staying resilient, compassionate and ethical: Social work at the front line of the pandemic. *International Social Work*, *63*(5), 567-568. https://doi.org/10.1177/0020872820950644

O'Leary, P., Tsui, M.-S. (2020b), Ten gentle reminders to social workers in the pandemic. *International Social Work*, *63*(3), 273-274. https://doi.org/10.1177/0020872820918979

Pavolini, E., León, M., Guillén, A.M., Ascoli, U. (2015), From austerity to permanent strain? The EU and welfare state reform in Italy and Spain. *Comparative European Politics*, *13*(1), 56-76. https://doi.org/10.1057/cep.2014.41

Pentaraki, M. (2017), 'I Am in a Constant State of Insecurity Trying to Make Ends Meet, like Our Service Users': Shared Austerity Reality between Social Workers and Service Users – Towards a Preliminary Conceptualisation. *The British Journal of Social Work*, *47*(4), 1245-1261. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw099

Pentaraki, M. (2019), Practising social work in a context of austerity: Experiences of public sector social workers in Greece. *European Journal of Social Work*, *22*(3), 376-387. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1369396

Pentaraki, M., Dionysopoulou, K. (2019), Social workers: A new precariat? Precarity conditions of mental health social workers working in the non-profit sector in Greece. *European Journal of Social Work*, *22*(2), 301-313. https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1529664

Pentini, A.A., Lorenz, W. (2020), The Corona crisis and the erosion of 'the social' – giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*, *23*(4), 543-553. https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215

Pizzi D. (2011), "Quando precario è l'operatore sociale. Le conseguenze della precarietà lavorativa sulle professioni di cura". *Animazione sociale*. Ottobre (p. 91-99).

Sanfelici, M., Mordeglia, S., Gui, L. (2020), *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*. Milano: Franco Angeli.

Sicora, A. (2021), *Le emozioni di chi aiuta per professione*. Retrived from /welforum.it/le-emozioni-di-chi-aiuta-per-professione/

Truell, R. (2020), News from our societies – IFSW: COVID-19: The struggle, success and expansion of social work – Reflections on the profession's global response, 5 months on. *International Social Work*, *63*(4), 545-548. https://doi.org/10.1177/0020872820936448

Vertovec, S. (2019), Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, *42*(1), 125-139. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128

Wallace, J., Pease, B. (2011), Neoliberalism and Australian social work: Accommodation or resistance? *Journal of Social Work*, *11*(2), 132-142. https://doi.org/10.1177/1468017310387318

Walter-McCabe, H.A. (2020), Coronavirus Pandemic Calls for an Immediate Social Work Response. *Social Work in Public Health*, *35*(3), 69-72. https://doi.org/10.1080/19371918.2020.1751533

# 4.
# Il concetto di attivazione negli interventi per il contrasto della povertà realizzati dagli assistenti sociali. Uno studio di caso su Roma

Marco Burgalassi, Cristina Tilli[1]

## 1. Introduzione

Sebbene nell'ambito degli interventi socioassistenziali il concetto di attivazione abbia una storia relativamente recente, la logica che lo informa appare tutt'altro che estranea alla tradizione del servizio sociale. La promozione del ruolo attivo delle persone/utenti, che sono portatori di bisogni ma anche di risorse che devono imparare a valorizzare, costituisce infatti uno dei principi fondanti del *social work* (Certomà, 2008; Diomede Canevini e Neve, 2017). Il profilo con cui il concetto si è affermato nella prospettiva neoliberista, che attribuisce al solo individuo la responsabilità del riuscire o meno a sottrarsi da una condizione di indigenza, non appare però in linea con un quadro teorico e metodologico al cui centro si colloca la nozione di *empowerment* (Rossi, 2017).

Negli interventi per il contrasto della povertà di orientamento neoliberista, infatti, il concetto di attivazione si definisce in relazione all'impegno che un individuo mostra nella ricerca di una occupazione, impegno che denota la sua volontà o meno di fuoriuscire dalla condizione di indigenza. L'idea di fondo, quindi, è che il sistema pubblico deve supportare chi ha bisogno solo per un certo tempo dopodiché la responsabilità dell'eventuale persistere di una tale condizione non può che essere attribuita all'individuo stesso; e dal punto di vista pratico un orientamento del genere porta con sé strategie imperniate principalmente su erogazioni monetarie e programmi di natura condizionale, con modalità di accesso alle prestazioni definite sulla base della assunzione di obbligazioni e della accettazione di vincoli (Bonvin, 2008; Solvang and Juritzen, 2018). Proponendosi in questo modo, tuttavia, il concetto di attivazione si distanzia notevolmente da quello di *empowerment*, che invece corresponsabilizza il professionista dell'aiuto conferendogli il compito non soltanto di promuovere/rafforzare nelle persone il sentirsi capaci di poter uscire dalla condizione di bisogno ma anche la effettiva possibilità di poterlo fare (Folgheraiter, 1998).

[1] La ricerca i cui risultati vengono presentati nel saggio è stata condotta nell'ambito del progetto *Attivazione o empowerment? Le alternative nell'agire professionale degli assistenti sociali impegnati nel contrasto alla povertà*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2019. La redazione del testo è da attribuirsi nel seguente modo: paragrafo 1. a Marco Burgalassi; paragrafo 3. a Cristina Tilli; paragrafi 2. e 4. ad entrambi gli autori.

Il crescente richiamo che il concetto di attivazione di orientamento neoliberista trova oggi nelle strategie per il contrasto della povertà è senza dubbio una conferma del radicamento che questo approccio ha nelle odierne *social policies*. Il fatto che ciò avvenga in un contesto che dal punto di vista teorico e metodologico appare presidiato dalla logica dell'*empowerment*, tuttavia, suggerisce che il modo in cui il concetto viene utilizzato nella pratica professionale non sia univocamente orientato verso un approccio *work-first* e prestazioni di natura condizionale. L'ipotesi di una certa duttilità da parte dei professionisti nell'uso del concetto, d'altra parte, è in linea con il principio della discrezionalità nell'agire tecnico-professionale che costituisce una prerogativa del lavoro sociale (Noci, 2013).

Muovendo da una rassegna sulla recente letteratura internazionale e utilizzando i dati di una ricerca qualitativa condotta su un gruppo di operatori del Comune di Roma, il presente contributo propone un percorso di riflessione che da una parte intende focalizzare i vari profili con cui l'*activation* può essere modellizzata nel contesto degli interventi di servizio sociale destinati al contrasto della povertà e dall'altra intende analizzare le modalità con cui essa si definisce nelle strategie che gli assistenti sociali mettono in campo nella pratica professionale. L'ipotesi di lavoro è che nei programmi per il contrasto della povertà il ricorso al concetto di attivazione assuma tratti peculiari dipendenti dal fatto che la sua configurazione i. deve risultare compatibile con la nozione di *empowerment*, ii. È resa flessibile dai margini di discrezionalità che nel *social work* sono riconosciuti all'azione tecnico-professionale e iii. deve fare i conti con le potenzialità e le risorse di cui realmente dispone la persona/utente.

## 2. L'attivazione nel servizio sociale

Il successo che il concetto di attivazione riscuote nelle politiche per il contrasto della povertà sembra potersi almeno in parte attribuire al fatto che il suo profilo e le relative strategie di azione trovano nelle pratiche del servizio sociale una caratterizzazione assai eterogenea (Nothdurfter, 2016). È noto, infatti, che gli assistenti sociali sono degli *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980) e in quanto tali godono di un ampio margine di discrezionalità nel dare forma concreta alle indicazioni di *policy*. Il modo di tradurre operativamente il principio dell'attivazione negli interventi da proporre alle persone/utenti ha dunque un elevato grado di variabilità, che peraltro dipende da molteplici circostanze.

A livello teorico, le ricerche in tema di attivazione nelle politiche di contrasto alla povertà che sono state condotte su scala internazionale hanno segnalato che: a. i modelli concettuali che le *policy* mettono a disposizione del servizio sociale sono sostanzialmente due – uno incardinato sul lavoro, l'altro più spostato sullo sviluppo delle risorse umane in una prospettiva di miglioramento della occupabilità (Raeymaeckers and Dierckx, 2013; Solvang and Juritzen, 2018) – ma entrambi si rivelano solo in parte compatibili con i principi

e le metodologie del *social work* (Nybom, 2011); b. gli assistenti sociali sembrano manifestare un duplice atteggiamento nei confronti della versione neoliberista del concetto di attivazione e del suo corredo strumentale, in un caso fondato sul convincimento che le strategie a forte impronta condizionante sono eticamente discutibili e nell'altro caso sostenuto invece dall'apprezzamento per una logica dell'azione che minimizza la responsabilità del professionista riducendo il senso di frustrazione di fronte ad un eventuale esito negativo dell'intervento (Nothdurfter, 2016; Ponnert and Svensson, 2016); c. sebbene l'impiego del concetto possa assumere orientamenti anche sensibilmente diversi, le strategie di attivazione poste in essere dagli assistenti sociali si definiscono sempre e comunque tenendo presente il principio che vuole l'agire professionale incardinato sulle valutazioni fatte nel merito delle situazioni individuali e su soluzioni operative quanto più possibile personalizzate (Thorén, 2008; Tabin and Perriard, 2016).

Com'è stato autorevolmente sostenuto (Lorenz, 2005), quella che vede gli assistenti sociali sempre più coinvolti in programmi che attribuiscono loro il compito di spingere le persone a trovare una collocazione nel mercato del lavoro è una tendenza globale dalla quale però emerge la differenza che intercorre tra quello che storicamente è il significato dell'attivazione nel servizio sociale (la promozione della autodeterminazione) e quel che significa nella prospettiva neoliberista (una sorta di test delle capacità). Il principio della autodeterminazione viene infatti enfatizzato, almeno inizialmente, per rimarcare la distanza da un sistema assistenziale passivizzante, in contrasto al quale «il servizio sociale propugnava la centralità del *diritto* delle persone a essere aiutate, esigibile solo in una società fondata sulla giustizia e la libertà» (Diomede Canevini e Neve, 2017, p. 43). In questa chiave, quello del rispetto e della promozione dell'autodeterminazione delle persone si collega strettamente agli altri principi, insieme ai quali rappresenta il corredo etico-operativo del servizio sociale (Neve, 2013): i) la accettazione/assenza di giudizio nella relazione con l'altro; ii) la valorizzazione delle risorse della persona; iii) la individualizzazione/personalizzazione degli interventi; iv) il rispetto e la promozione della globalità della persona nella continua interrelazione tra la stessa e il proprio ambiente; v) il rispetto e la promozione dell'uguaglianza nei diritti.

Alla luce di tali principi, l'impiego della versione neoliberista del concetto può porre gli assistenti sociali di fronte a evidenti cortocircuiti etico-metodologici (Branco and Amaro, 2011). Uno di essi, per esempio, emerge riguardo al rispetto della libertà di scelta e della effettiva possibilità di autodeterminare la propria esistenza che il professionista deve assicurare alla persona (Hasenfeld, 1999). Se infatti un intervento volto a incentivare la disposizione delle persone ad acquisire autonomia e raggiungere una situazione che consenta loro di realizzare il proprio progetto di vita è coerente con i principi del servizio sociale, ricondurre tale azione all'interno di una logica di scambio che vincola e condiziona il modo in cui l'autonomia deve realizzarsi – indirizzandola verso l'obiettivo del conseguimento di un reddito da lavoro – costituisce invece un deciso allontanamento dai

fondamenti del *social work* (Fargion, 2009). Un ulteriore cortocircuito, poi, emerge riguardo a uno dei presupposti su cui si basa il contratto tra professionista e persona/utente. Nella tradizione del servizio sociale, infatti, il suo impiego risponde prevalentemente all'esigenza di rendere per quanto possibile paritetica, se non del tutto simmetrica, la relazione d'aiuto (Ferrario, 1996; Bartolomei e Passera, 2005; Fargion, 2013). Nella prospettiva neoliberista, invece, il contratto diventa lo strumento con il quale vengono unilateralmente definiti degli obblighi che enfatizzano il versante della responsabilità individuale, mentre gli impegni che ne dovrebbero derivare per altri attori (il professionista, l'organizzazione che presta assistenza, la comunità) vengono depotenziati e collocati sullo sfondo (Noci, 2013; Sicora, 2014). Non imprevedibilmente, però, questa particolare caratterizzazione del contratto può in realtà risultare disfunzionale per lo stesso obiettivo attivante: diversi studi hanno infatti evidenziato che quando l'orientamento dei programmi di attivazione si definisce come mera responsabilizzazione individuale le persone mostrano una tendenza a resistere alla loro accettazione, mentre quando tali programmi sono improntati ad una condivisione delle responsabilità le stesse si mostrano più motivate e disponibili ad aderirvi (Lodemel and Trickey, 2000; Hvinden et al., 2011).

La gamma delle declinazioni che la logica della attivazione trova nelle pratiche quotidiane degli assistenti sociali può idealmente essere disposta lungo un *continuum* che vede ad un estremo la sua configurazione rigidamente lavorista e all'altro quella orientata alla promozione del benessere. La prima si propone come la più conforme alla prospettiva di un servizio sociale collegato ad un approccio neoliberista e per tale motivo il suo impianto i. riconduce l'obiettivo dell'intervento professionale al raggiungimento da parte della persona di una condizione di autonomia derivante dalla acquisizione di un reddito da lavoro; ii. Collega la erogazione di un sostegno economico, in cui si sostanzia l'intervento professionale, ad un sistema di vincoli e condizioni; iii. Limita la fruibilità di tale sostegno economico ad un arco temporale di breve-medio periodo per evitare l'innesco di una "trappola della dipendenza"; iv. Colloca la dimensione del controllo al centro del lavoro dell'assistente sociale; v. riconduce all'impegno e alla volontà dell'individuo l'esito della strategia di attivazione, attribuendogli una diretta responsabilità nel caso di insuccesso. La seconda configurazione, invece, assume il concetto di attivazione avvicinandolo a quello di *empowerment*, che nell'ambito del servizio sociale viene inteso come un processo di emancipazione di individui e gruppi sociali. In ragione di ciò i. individua l'obiettivo dell'intervento professionale nella definizione di strategie in grado di valorizzare le risorse della persona e mette al centro il suo progetto di vita, considerando il raggiungimento di una condizione di autonomia come qualcosa di altro e più complesso rispetto alla semplice autosufficienza economica; ii. pratica il principio dell'autodeterminazione coinvolgendo la persona nella costruzione dell'intervento professionale; iii. enfatizza la dimensione dell'aiuto come orizzonte prevalente nel lavoro dell'assistente sociale; iv. considera le prestazioni che accompagnano il processo di attivazione come non necessa-

riamente limitate nel tempo e comunque non oggetto di una contrattazione basata sul principio di autorità; v. prevede una condivisione di responsabilità tra i diversi attori coinvolti e considera un eventuale insuccesso come multifattoriale (riferibile sia alle condizioni di partenza della persona, sia a circostanze di contesto, sia a possibili errori di valutazione dell'assistente sociale).

Nel complesso, dunque, l'approccio che può essere definito responsabilizzante colloca l'attivazione nella prospettiva dell'impegno individuale e definisce la posizione del destinatario sul versante del *dovere*; mentre l'approccio che può essere definito capacitante colloca il destinatario al centro del proprio contesto di vita e lo interpreta come soggetto di *diritti* e portatore di capacità. Quest'ultimo approccio, come noto, rimanda alla proposta teorica di Amartya Sen e ad una idea di libertà che si sostanzia nel riconoscere e promuovere il diritto di ogni persona a poter scegliere e perseguire un proprio progetto di vita realisticamente raggiungibile (Sen, 2000), ciò che nel perimetro del servizio sociale si traduce i. nella prevalenza del principio di autodeterminazione su ogni altra valutazione basata sulla convenienza, ii. nella affermazione che il rispetto della dignità della persona riguarda anche le sue intenzioni, le sue scelte e i suoi programmi di vita e iii. nell'impegno di garantire alla persona una reale possibilità di scelta (Neve, 2008).

## 3. La ricerca: l'impianto e i risultati

Per approfondire il tema oggetto di studio e verificare le ipotesi di lavoro formulate è stata condotta una ricerca su un gruppo di 8 assistenti sociali che in alcuni municipi romani si occupano degli interventi di contrasto alla povertà. Il territorio coperto dai municipi in cui i professionisti operano si presenta esteso ed eterogeneo ma con il tratto unificante rappresentato da un forte e diffuso disagio sociale. I professionisti coinvolti nella rilevazione, di tipo qualitativo, sono stati selezionati verificando che presentassero le medesime caratteristiche riguardo a i. il settore della attività professionale (persone/famiglie in condizione di disagio socioeconomico); ii. la tipologia di utenza (soggetti che non beneficiano delle misure nazionali contro la povertà), iii. il tipo esperienza maturata nell'ambito delle attività di contrasto alla povertà (consolidata nel lungo periodo), iv. il quadro di regolazione degli interventi (gli atti deliberativi del Comune di Roma).

Per la rilevazione è stata utilizzata una traccia basata su 5 domande a risposta aperta e 2 vignette con alternative di scelta. Le domande hanno avuto un duplice obiettivo. Da una parte sono servite per raccogliere informazioni sugli interventi che gli assistenti sociali mettono in campo per il contrasto della povertà e far emergere l'impostazione che orienta il processo di aiuto e guida nella strategia posta in essere. Dall'altra parte sono servite per verificare se nella definizione delle strategie di intervento i. viene fatto ricorso a criteri di condizionalità, ii. sono utilizzati elementi di valutazione basati sulla maggiore o

minore meritorietà da parte della persona/utente e iii. viene posto in modo determinante il tema della responsabilità individuale. Le vignette, invece, proponevano situazioni immaginarie ma realistiche in cui era presente un tangibile stato di disagio economico e su cui il professionista era chiamato ad esprimersi scegliendo tra due strategie di azione che rappresentavano in modo idealtipico l'alternativa tra approccio responsabilizzante e approccio capacitante.

I dati raccolti confermano che nel definire le strategie di intervento per il contrasto alla povertà gli assistenti sociali fanno ricorso a variegate declinazioni del concetto di attivazione. I contenuti delle interviste, infatti, propongono posizioni tra loro anche sensibilmente differenziate e, sebbene non sempre tali posizioni risultino internamente coerenti (la concordanza tra le soluzioni scelte nelle vignette, per esempio, è elevata ma non completa), la distinzione degli orientamenti appare netta.

La maggior parte dei professionisti, coerentemente con il principio del rispetto/promozione della globalità della persona, sembra considerare la dimensione del lavoro come solo uno degli elementi di cui tener conto nella definizione delle strategie di intervento per il contrasto alla povertà. L'orientamento maggiormente diffuso assume infatti una prospettiva più ampia di quella esclusivamente lavorista, anche in ragione della esigenza di considerare "le cause che possono portare la persona a vivere in condizioni di povertà e disagio" [int. 5]. La strategia d'azione viene quindi definita identificando obiettivi multidimensionali [int. 2] e in grado di sostenere le potenzialità di una "nuova progettualità esistenziale" [int. 7], con un intervento che deve riguardare l'intero nucleo familiare [int. 3] e deve "lavorare contemporaneamente su più fronti" [int. 4]: una posizione in sintonia con la prospettiva capacitante, in cui la logica complessiva insiste nella promozione di un benessere globale, comprensivo degli aspetti relazionali e affettivi. Un numero più ridotto di professionisti, invece, identifica come del tutto prevalente l'obiettivo del conseguimento di una collocazione occupazionale, ponendosi nitidamente all'interno di una prospettiva *work-first*.

La gran parte degli intervistati si pone dunque in un'ottica capacitante, in coerenza con i principi di individualizzazione dell'intervento e di valorizzazione delle risorse della persona, puntando quindi ad alimentare "potenzialità che la persona stessa non aveva individuato o su cui pensava di non poter contare" [int. 7]; per tale motivo, le strategie di intervento che prevedono una contrattualizzazione a maglie strette ("il progetto è finalizzato a un obiettivo e, se non ho un feedback da parte dell'utente, chiudo la relazione" [int. 1]) rappresentano un percorso meno praticato. È tuttavia opportuno precisare che il richiamo alla contrattualizzazione non necessariamente si inserisce nel quadro di un percorso con obiettivi lavorativi e che il tema appare spesso genericamente riferito al patto che lega il professionista con la persona/utente.

Malgrado la sua versione lavorista risulti poco richiamata, nell'uso che del concetto di attivazione viene fatto nella pratica professionale almeno un tratto di derivazione neoliberista sembra dunque essersi affermato. Pur con accenti e intensità diverse, infatti, nella larga maggioranza delle interviste è la dimensione

della responsabilità individuale ad emergere come passaggio cruciale per le strategie di contrasto alla povertà, mentre solo occasionalmente si registrano espliciti richiami ad una parallela/corrispondente responsabilità del professionista, della comunità e delle istituzioni. La possibilità di contemperare la responsabilità individuale con una responsabilità condivisa non sembra invece molto presente, neanche nelle interviste che pure richiamano con continuità e coerenza una impostazione di tipo capacitante.

Il tema della responsabilità si lega strettamente con quello dell'autonomia. Nella prospettiva di una attivazione a forte connotazione neoliberista, infatti, l'impegno del professionista si rivolge a promuovere l'autonomia del soggetto prevalentemente – se non esclusivamente – in chiave economica, mentre nella prospettiva capacitante l'obiettivo è promuovere l'autodeterminazione della persona. Anche sotto questo profilo, l'orientamento della attivazione capacitante prevale in modo netto tra gli intervistati. Sebbene nelle loro risposte i riferimenti diretti o indiretti alla autonomia e alla autodeterminazione sembrino abbastanza bilanciati, in realtà l'attribuzione al primo termine di una chiara connotazione economica è assai limitato. Quel che sembra, pertanto, è che nelle risposte degli assistenti sociali il concetto di autonomia tenda a slittare semanticamente verso quello di autodeterminazione. Il quadro si presenta leggermente più variegato se si legge il tema dell'autonomia/autodeterminazione attraverso la relazione di potere che si instaura nel rapporto tra assistente sociale e persona/utente (Riva, 2017). Nella maggior parte dei casi viene infatti descritta una relazione in cui si cerca di promuovere un equilibrio, enfatizzando il principio che non si può "obbligare le persone a fare cose che non condividono" [int. 4] e che ogni soluzione deve essere trovata "facendo un passo alla volta con la collaborazione diretta dell'utente" [int. 5]; esistono però alcune posizioni, decisamente minoritarie, che interpretano tale relazione in maniera più asimmetrica, evidenziando la necessità di una vera e propria "messa alla prova" [int. 1] delle persone.

Un elemento che si ritrova nelle risposte di tutti i professionisti coinvolti nella rilevazione è l'approccio contestualizzante con cui vengono affrontate le situazioni e definite le strategie di intervento. Seguendo una tipica impostazione da *street-level bureaucrats*, gli intervistati tendono infatti a curvare alla fattispecie concreta gli strumenti – in questo caso concettuali – e le procedure alle quali fanno ricorso. Stando alle evidenze del caso studiato, il processo di contestualizzazione sembra potersi ricondurre all'impiego di tre strategie di intervento riconducibili ad altrettante tipologie di utenza ed alle relative rappresentazioni. La prima strategia viene applicata ai "casi irrisolvibili, che però continui a seguire perché non puoi abbandonarli" [int. 4], le "persone che tu vedi e capisci che proprio non si può fare niente" [int. 8]. Per questa tipologia di persone è difficile prevedere possibilità di risoluzione, e non sembra dunque praticabile alcun tipo di attivazione, solo un sostegno di lungo periodo attraverso misure di tipo passivo, talvolta intermittenti. La seconda strategia viene applicata alle situazioni che presentano almeno in parte i tratti del "povero

buono" (Busso et al., 2018) e nelle quali viene quindi riconosciuta la esistenza di difficoltà oggettive che le persone si trovano a subire – per esempio condizioni di disagio/difficoltà collegate al contesto di origine, come nel caso di "persone che provengono da famiglie particolarmente deprivate" o "adulti troppo sempliciotti" [int. 1]. Nei confronti di una simile tipologia di utenza l'orientamento è verso una applicazione *soft* dell'approccio lavorista e responsabilizzante, con un uso degli strumenti di condizionalità assai limitato o assente (Gerbino, 2012; Tabin and Perriad, 2016). La terza strategia viene applicata alle situazioni che possono esser descritte come "meno gravi" (Biolcati Rinaldi, 2006, p. 77), in cui il professionista individua nella persona una potenziale capacità di sviluppare un percorso di autonomia/autodeterminazione; verso questa tipologia di utenza il professionista si dispone ad utilizzare variamente l'attivazione per accompagnare la persona nel risolvere la propria situazione. Nella pratica professionale dunque, gli aspetti che caratterizzano il processo di aiuto – e l'utilizzo del concetto di attivazione – sembrano definiti in stretta relazione alla situazione concreta in cui le persone si trovano.

## 4. Conclusioni

Il principio su cui si basa il concetto di attivazione non risulta certo estraneo alla tradizione e alla cornice teorico-pratica del servizio sociale, che individua nella promozione della capacità di autodeterminarsi uno dei suoi obiettivi principali. La stessa nozione di *empowerment* – che costituisce uno dei capisaldi della professione – è essenzialmente sostenuta da una logica attivante, che si sostanzia nel lavoro con il quale l'assistente sociale costruisce le condizioni attraverso cui la persona/utente riconosce le potenzialità e le opportunità di cui dispone e le utilizza per i. acquisire maggiore fiducia in sé e nella possibilità di incidere sulle traiettorie della propria esistenza e ii. elaborare un progetto di futuro effettivamente realizzabile. In uno scenario dominato dal paradigma neoliberista, però, il profilo della attivazione si è progressivamente orientato in direzione lavorista e ha posto una particolare enfasi sugli aspetti della contrattualizzazione e della responsabilità individuale. Tale profilo ha dato corpo ad una prospettiva che individua nel conseguimento di una posizione occupazionale l'obiettivo prioritario degli interventi di contrasto alla povertà e che collega la possibilità di essere ammessi alla fruizione di interventi con la accettazione di vincoli e condizioni.

Considerato che una prospettiva del genere mette in discussione alcuni dei principi e dei fondamenti teorico-metodologici del moderno *social work*, è apparso interessante svolgere un approfondimento sul modo in cui il concetto di attivazione viene oggi effettivamente utilizzato nella pratica professionale degli assistenti sociali. L'approfondimento è stato condotto attraverso una indagine di natura qualitativa su un gruppo di professionisti che operano in alcuni municipi del Comune di Roma.

Una prima indicazione fornita dalle interviste è che nella elaborazione delle proprie strategie di intervento gli assistenti sociali sembrano utilizzare il concetto di attivazione in modo tutt'altro che univoco. Dalle loro risposte, infatti, si rileva che il suo impiego non ha un riferimento concettuale condiviso e non si propone neppure in modo chiaro, ma si posiziona variamente nello spazio delimitato ad un estremo dal modello della *attivazione responsabilizzante*, che mette al centro l'obiettivo della autonomia intesa come adeguata disponibilità di reddito e spinge il professionista a concentrarsi sulla dimensione del controllo, e all'altro estremo dal modello della *attivazione capacitante*, che considera prioritario l'obiettivo della autodeterminazione in un'ottica di benessere e sollecita il professionista a farsi carico soprattutto della dimensione dell'aiuto. Almeno dal punto di vista concettuale, in sostanza, tra i professionisti del sociale il tema della attivazione sembra non disporre ancora di un ancoraggio stabile e condiviso.

Nella pratica professionale degli assistenti sociali che si occupano delle persone in condizioni di povertà, d'altra parte, sembra diffuso un orientamento che tende ad anteporre alla definizione della strategia di intervento – e quindi all'eventuale utilizzo del paradigma della attivazione – una sorta di "verifica preoperativa" tesa a considerare le peculiarità biografiche, relazionali e socioculturali della persona/utente. Le interviste svolte, infatti, segnalano che tra gli operatori è usuale ragionare preventivamente sulle effettive risorse di cui dispone la persona in modo da valutare se vi sono davvero le premesse per contrattualizzare l'intervento di aiuto entro un sistema di vincoli e condizioni oppure se la persona appare inattivabile, circostanza che ovviamente non sottrae dal dovere di intervenire.

Una ulteriore indicazione emersa dalla indagine è la tendenza degli operatori a ricondurre a carico della persona (e/o, a seconda delle situazioni, al suo contesto di vita) la responsabilità riguardo all'esito della strategia di intervento realizzata, senza prendere in considerazione la possibilità che di quell'esito siano congiuntamente e non meno responsabili anche il professionista stesso, la sua organizzazione e la comunità locale. Anche quando la logica della attivazione non è esplicitamente richiamata, infatti, negli interventi per il contrasto della povertà sembra prodursi una sorta di slittamento che trasforma il principio della assunzione di responsabilità da parte della persona in una imputazione di responsabilità.

Nel complesso, le indicazioni che l'indagine fornisce si prestano quindi ad una duplice lettura. Per un verso, la elasticità con cui il concetto di attivazione viene ripreso e utilizzato da parte dei *social worker* sembra suggerire che nel campo degli interventi sociali rivolti al contrasto della povertà il paradigma neoliberista non si sia realmente affermato. Per altro verso, però, la larga adesione che vi è tra i professionisti ad un tratto cruciale di quel paradigma – il primato della responsabilità individuale – sembra un riscontro di tutt'altro genere. La questione, dunque, richiede senza dubbio ulteriori approfondimenti, che consentano di inquadrare meglio sia l'impatto che i temi della attivazione

e della responsabilità individuale hanno avuto sull'assetto e sulla organizzazione del sistema dei servizi sociali sia come ciò è ricaduto nelle pratiche dei professionisti del servizio sociale.

## Riferimenti bibliografici


Bartolomei, A., Passera, A.L. (2005), *L'assistente sociale.* Roma: CieRre.

Biolcati Rinaldi, F. (2006), *Povertà, teoria e tempo. La valutazione delle politiche di sostegno al reddito*. Milano: Franco Angeli.

Bonvin, J.M. (2008), Activation Policies, New Modes of Governance and the Issue of Responsibility. *Social Policy & Society*, 3, 367-377.

Branco, F., Amaro, M.I. (2011), Social Work Active Practices Within the New Social Policy Trends: A Portuguese Perspective, *Social Work Review*, 4, 7-22.

Busso, S., Meo, A., Morlicchio, E. (2018), Il buono, il brutto e il cattivo. Rappresentazioni e forme di 'regolazione dei poveri' nelle misure di sostegno al reddito, *Sinappsi*, VIII (3), 69-83.

Certomà, G. (2008), a cura di. *Angela Zucconi. Il lavoro sociale di comunità come partecipazione dal basso.* Acqui Terme (AL): Sensibili alle foglie.

Diomede Canevini, M., Neve, E. (2017), *Etica e deontologia del servizio sociale*. Roma: Carocci.

Fargion, S. (2009), *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*. Roma-Bari: Laterza.

Fargion, S. (2013), Autodeterminazione. In A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* (pp. 81-84). Roma: Carocci.

Ferrario, F. (1996), *Le dimensioni dell'intervento sociale.* Roma: Carocci.

Folgheraiter, F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: Franco Angeli.

Gerbino, G. (2012), Politiche di attivazione e approccio delle capacità: una riflessione. In A. Bellavista, A. Garilli (a cura di), *Mezzogiorno, sviluppo, lavoro* (pp. 90-103). Torino: Giappichelli.

Hasenfeld, Y. (1999), Social services and welfare-to-work. Prospects for the social work profession. *Administration in Social Work*, 23(3), 85-199.

Hvinden, B., Heikkilä, M., Kankare, I. (2001), Towards Activation? The changing relationship between social protection and employment in Western Europe. In M. Kautto, J. Fritzell, B. Hvinden, J. Kvist e H. Uusitalo (eds.), *Nordic Welfare States in the European Context* (pp.168-197). London: Routledge.

Lipsky, M. (1980), *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.

Lodemel, I., Trickey, H. (2000), eds. *"An Offer You Can't Refuse": Workfare in International Perspective*. Bristol: Policy Press.

Lorenz, W. (2005), Social Work and a New Social Order. Challenging Neo-Liberalism's Erosion of Solidarity. *Social Work and Society*, 3(1), 93-101.

Neve, E. (2008). *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione.* Roma: Carocci.

Neve, E. (2013), Principi del servizio sociale. In A. Campanini (diretto da), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* (pp. 463-471). Roma: Carocci.
Noci, E. (2013), L'esercizio della discrezionalità professionale dell'assistente sociale nel contrasto alla povertà: un'analisi costruttivista. *Rassegna di Servizio Sociale*, 3, 9-25.
Nothdurfter, U. (2016), The street-level delivery of activation policies: constraints and possibilities for a practice of citizenship. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 420-440.
Nybom, J. (2011), Activation in social work with social assistance claimants in four Swedish municipalities. *European Journal of Social Work*, 14(3), 339-361.
Ponnert, L., Svensson, K. (2016), Standardisation: the end of professional discretion?. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 586-599.
Raeymaeckers, P., Dierckx, D. (2013), To Work or Not to Work? The Role of the Organisational Context for Social Workers' Perceptions on Activation. *British Journal of Social Work*, 43, 1170-1189.
Riva, V. (2017), Etica e deontologia in pratica: le sfide etiche dei principi operativi. In M. Diomede Canevini, E. Neve, *Etica e deontologia del servizio sociale* (pp. 221-257). Roma: Carocci.
Rossi, P. (2017), Il welfare come merito? Logiche di responsabilizzazione e processi di individualizzazione nell'accesso ai servizi socioassistenziali. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 579-614.
Sen, A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sicora, A. (2014), Neoliberismo e servizio sociale in Italia: spunti per una pratica riflessiva. *Rassegna di Servizio Sociale*, 1, 51-63.
Solvang, I., Juritzen, T. (2018), Between empowerment and discipline: Practicing contractualism in social work. *Journal of Social Work*, 3, 321-339.
Tabin, J.P., Perriard, A. (2016), Active social policies revisited by social workers. *European Journal of Social Work,* 19(3-4), 441-454.
Thorén, K.H. (2008), 'Activation policy in action': A street-level study of social assistance in the Swedish welfare state. Växjö: Växjö University Press.

# 5.
# Dialogo interreligioso e laicità. Un percorso di ricerca

Andrea Casavecchia[1]

## 1. Riprendere il filo di un discorso

Tre domande sono alle origini delle motivazioni che hanno spinto a intraprendere questo progetto di ricerca: innanzitutto proseguire un percorso coltivato negli anni (Canta e Pepe, 2007; Canta, 2009; Canta, 2017; Canta e Casavecchia, 2019; Casavecchia, 2019), che ha cercato di cogliere aspetti e modalità diverse nelle quali il dialogo tra culture e religioni si realizza in Italia; inoltre osservare se il distanzamento fisico a cui ognuno di noi è stato costretto dalle misure di contenimento adottate a causa della pandemia ha avuto conseguenze nelle esperienze di dialogo; infine rilevare la presenza di cambiamenti nelle modalità con le quali la laicità veniva vissuta dai soggetti protagonisti del dialogo a dieci anni di distanza dalla pubblicazione dei risultati della ricerca "I volti della laicità" (Canta e Casavecchia, 2019; Casavecchia, 2019).

I temi del dialogo interreligioso e della lacità si collocano dentro il contesto del distanziamento fisico. Questo insieme ai duee concetti sono diventati punti di riferimento per la nostra ricerca, che è stata realizzata tramite interviste semistrutturate rivolte a testimoni privilegiati scelti per il loro ruolo di leader opinion impegnati nel dialogo tra le diverse comunità religiose oppure per il loro ruolo di esperti (ricercatori e studiosi) nel campo della lacità (Canta, 2022).

I risultati emersi dalla ricerca si muovono lungo tre direzioni:

– Come è stato vissuto il dialogo all'interno delle diverse comunità religiose.
– Come si è sviluppato il dialogo interreligioso prima e dopo il confinamento pandemico.
– Se la laicità è stata fattore di promozione o di impedimento al dialogo.

## 2. Abitare il dialogo interreligioso

Si può affrontare il tema del dialogo da prospettive diverse. Esso può essere considerato uno spazio di interazione tra due o più soggetti che interagiscono

[1] Il presente lavoro, condotto con il gruppo di ricerca del Laboratorio sul Pluralismo Culturale (Pluc), rende conto del progetto di ricerca finanziato con fondi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre per l'Anno Accademico 2020/2021, intitolato "Il dialogo (r)esiste dopo il distanzamento?". Hanno partecipato attivamente alla ricerca Carmelina Chiara Canta, Chiara Carbone, Alba Francesca Canta (una più estesa trattazione dei risultati di ricerca può essere trovata in Casavecchia, 2022a).

con scopi differenti: ci si può confrontare per seguire un percorso di approfondimento, per conoscere meglio l'argomento oggetto della conversazione; si può anche parlare del più e del meno nella forma spontanea della "chiacchierata" senza seguire un filo narrativo preciso con la semplice finalità di trascorrere un periodo di tempo insieme (Gadamer, 2001). Atteggiamenti che sfociano in tipologie differenti: *la conversazione dialettica* in cui i protagonisti del dialogo cercano di cogliere punti di contatto e di incontro attraverso i quali riuscire a trovare una sintesi capace di mediare e ridurre le distanze dai punti di partenza; *la conversazione dialogica* dove i protagonisti scelgono di mettersi in cammino, all'interno di un percorso indefinito dove è la comprensione dell'altro e di se stessi a essere messa in gioco (Sennet, 2012). All'interno di questi due poli il dialogo appare uno spazio sociale che i soggetti abitano al cui interno agiscono pratiche sociali per coltivare flussi comunicativi.

Per rilevare la presenza, l'ampiezza e la profondità del dialogo è utile considerare alcune dimensioni operative che ne costituiscono l'essenza. Un primo gruppo è formato dai processi che attivano i soggetti dialoganti: Hans G. Gadamer segnala la *dinamica ermeneutica* che permette agli interlocutori di acquisire la consapevolezza di nuove verità e di costruire insieme un sapere condiviso (Gadamer, 2001); Seyla Benhabib indica all'interno del processo di interazione la *pratica del riconoscimento dell'altro*, della sua dignità inviolabile, della sua ricchezza e della sua diversità (Benhabib, 2005); Paul Ricoer valorizza la *pratica di riconoscimento del sé* che accompagna la scoperta della propria identità attraverso il confronto con l'altro. Un secondo gruppo forma lo stile del dialogo con la raccolta di alcuni atteggiamenti (Ricoer, 1999): Roberto De Vita evidenzia l'importanza di un'identità definita, consapevole e aperta al confronto non blindata nel radicalismo fondamentalista né chiusa in un relativismo assoluto, incapace di cogliere punti di contatto tra le diverse visioni (De Vita, 2003); Sergio Belardinelli e Guido Gili segnalano la necessità di un determinato livello di fiducia, perché nel confronto i protagonisti si espongono l'un l'altro (Belardinelli e Gili, 2020); Paul Hedge rileva i caratteri del gioco e dell'orizzonte: il primo si osserva nelle interazioni, quando per entrare in comunicazione i protagonisti stabiliscono e creano regole nuove – virtuali – rispetto a quelle che seguono nella quotidianità; l'orizzonte, invece, e il limite che raffigura "fin dove arriva lo sguardo" e il limite dove si fissano nuovi confini che si amplia quando ci si confronta con altri (Hedge, 2007).

Inoltre alcuni studi hanno mostrato che il dialogo tra le religioni e le culture svela il mondo intimo e sacro del sistema valoriale dei singoli (Casavecchia, 2019) e diventa metodo per l'incontro e lo scontro tra le diverse identità (Canta e Pepe, 2007).

Raymon Panikkar pone i riflettori su alcune peculiarità del dialogo interreligioso. Innazitutto egli evidenzia la specifica natura religiosa del dialogo che rende impossibile "sospendere la propria fede"[2] perché è proprio il mondo cre-

[2] In parallelo alla sospensione del giudizio che chiederebbe Husserl, come specifica Panikkar.

dente a esserne il fondamento. La credenza e la differente credenza apre all'incontro tra le "interiorità" dei dialoganti (Panikkar, 2001a). Inoltre per lo studioso il dialogo religioso è "bilingue" perché richiede di imparare il linguaggio con il quale l'interlocutore si esprime; è politico perché avviene nello spazio pubblico ed è "pratico" quando lega l'esperienza umana alla teoria; è integrale perché coinvolge le persone nella loro interezza; ed infine è continuo perché è costitutivamente imperfetto dato che aperto alla novità (Panikkar, 2001b).

## 3. La multidimensionalità della laicità

In Italia la laicità mostra *volti* differenti (Canta, Casavecchia, Loperfido, Pepe, 2011): la *laicità ideologica*, che non ammette un ruolo pubblico della religione relegandola in uno spazio privato, *la laicità isomorfica*, che nasce dall'insoddisfazione derivante dal modello del paese e aspira alla mutuazione di un modello applicato in altri stati; *la laicità utopica*, che aspira alla creazione di una società nuova, più giusta e rispettosa delle diversità, meno vincolata alle istituzioni e maggiormente fondata sulle pratiche del quotidiano; *la laicità dialogico-interreligiosa*, che assume la società pluralista come punto di partenza e che aspira alla promozione dell'incontro e del confronto costante tra credenti e non credenti; la *laicità di mediazione*, che coniuga l'aspirazione a essere presenti nello spazio pubblico nel rispetto della storia e della tradizione del paese, che finisce però per creare disuguaglianza tra i punti di partenza e le opportunità delle differenti comunità di fede.

La laicità parte dalla separazione del potere politico e il potere religioso e diventa un atteggiamento del credente come del non credente che conserva la sua libertà di ragionare, di dubitare, di criticare, di scegliere (Canta, Pepe, 2007). Come afferma Edgar Morin oggi una critica riflessiva non è richiesta solamente per affrontare i temi di senso (uomo, natura, mondo Dio), ma deve essere messa in campo anche quando si considerano progresso, scienza, tecnica: «la nuova laicità deve problematizzare la scienza, rivelandone le profonde ambivalenze; deve problematizzare la ragione, opponendo la razionalità aperta alla razionalità chiusa; deve problematizzare il progresso, che dipende non da una necessità storica, ma dalla volontà cosciente degli umani» (Morin, 1999: 108).

L'idea tradizionale di *laicità di separazione* tra Stato e Chiesa, tra spazio pubblico e spazio privato va integrata da un'idea di *laicità di relazione* (Naso, 2005; Canta, Casavecchia, Loperfido, Pepe, 2011), che in una società multiculturale dispone il campo da gioco sul quale apparecchiare il processo del dialogo. Laicità diventa, allora, uno stimolo critico per maturare le proprie decisioni in modo autonomo che si caratterizza nella garanzia del confronto nell'alterità e nel rispetto delle diverse identità. All'interno di questa accezione la laicità diventa un presupposto al dialogo interreligioso (Casavecchia, 2022b).

Ci sono tre processi – società multiculturale, secolarizzazione e post seco-

larizzazione – che contribuiscono a dare nuovi significati alla laicità, la quale si è caratterizzata in origine come garanzia di separazione dei poteri tra istituzioni religiose e istituzioni civili. Secolarizzazione e post secolarizzazione aiutano a mettere a fuoco sia il processo di emancipazione delle persone dai vincoli e dai condizionamenti delle comunità religiose (Pace, 2021; Taylor, 2009) sia la persistenza di una dimensione religiosa che segna l'aspirazione alla trascendenza (Luckmann, 1976) sia l'individualizzazione e privatizzazione della fede (Canta, 2020). Infine il pluralismo culturale, che accompagna la società multiculturale, avvicina le diverse comunità di appartenenza religiose o non religiose e pone interrogativi a loro e ai singoli fedeli sulla ridefinizione della propria identità (Garelli, 2020) e sull'identità altrui (Cesareo, 2001). Dall'intersecarsi di questi processi ricaviamo tre assi: il primo riguarda stili di vita e pratiche individuali e comunitarie; il secondo attiene alle sfere istituzionali e alle strutture di convivenza civile; il terzo tocca il pluralismo che richiede garanzia di libertà di espressione e creazione di spazi di convivenza. Per rilevare come i soggetti si collocano all'interno dello spazio costruito dai tre assi possiamo ricavare cinque dimensioni che ruotano su gradi di libertà e riconoscimento della dignità dei protagonisti del dialogo: la percezione dell'attuazione della separazione dei poteri; la capacità di autonomia di pensiero personale; la garanzia di libertà di espressione della propria fede e di quella comunitaria, la garanzia di pluralità religiosa e, infine, il riconoscimento della dignità del sistema di credenze e pratiche individuali e comunitarie.

## 4. La sfida del distanziamento e la metodologia di ricerca

Le misure di contrasto alla pandemia – che hanno ridotto limitato la mobilità, che hanno confinato le persone all'isolamento e che hanno richiesto loro di mantenere un distanziamento fisico – hanno inciso fortemente sulla vita individuale e comunitaria (Ferguson et al., 2020). Mascherina, green pass, plexiglass tra i tavoli, centri vaccinali… hanno introdotto gesti e riti nuovi (Brown, 2020) sono stati assunti comportamenti che da un lato hanno rafforzato il senso di responsabilità del cittadino nei confronti degli altri e dall'altro lato hanno imposto un comportamento non assunto spontaneamente (Bianco, 2020), provocando una contraddizione.

Anche le comunità religiose e i loro credenti sono stati coinvolti in questi bruschi cambiamenti. La storia li ha posti di fronte a un bivio: ricercare una nuova prossimità con e tra i fedeli senza rivendicare la presenza istituzionale oppure arroccarsi dietro norme predefinite e riconosciute nello spazio pubblico in tempi ordinari (Neri, 2020). In un tempo che richiedeva un rinnovamento dei legami solidali, perché riproponeva domande di senso sulla vita e sulla morte e creava uno spazio d'azione per le comunità di fede, in precedenza eluso o circoscritto dai processi di secolarizzazione. Con la pandemia la percezione della morte è stata reinserita nella quotidianità e le misure per arginare hanno sospeso

tutti i riti, i simboli e le pratiche consolidate di cui le comunità si sono dotate: il Covid «ha scardinato ogni nostra difesa simbolica e culturale. Ha travolto ogni guadagno derivante dal processo di civilizzazione» (Migliorati, 2020: 65).

Anche nel mondo delle religioni sono cambiate pratiche e abitudini. Ci sono state proposte istituzionali veicolate da media tradizionali e social media (Padula, 2020), e altre iniziative sono nate in modo spontaneo, originate e proposte da singoli fedeli (Canta, 2021) o da piccole comunità (Turco, 2021). Famiglie e singoli credenti hanno cercato e creato nuove modalità di esprimere la loro fede e la loro appartenenza: nell'ambiente domestico sono aumentati i momenti di meditazione personale, di lettura dei testi sacri, delle pratiche devozionali e c'è stata una fruizione delle opportunità di partecipazione alle liturgie, offerte sulle piattaforme social (Canta, 2021). La riformulazione delle pratiche da un lato può aver prodotto uno slittamento mediatico, che potrebbe portare a dilatare e diluire la partecipazione meno fisica e più "online", dall'altro lato potrebbe aver sostenuto la creazione di uno spazio domestico liturgico (Carnevale, Girnea, 2021).

L'obiettivo della ricerca è stato quello di osservare la "salute" del dialogo religioso e della laicità a partire dal contesto dovuto all'emergenza Covid-19 e in relazione ai nostri studi precedenti.

Ci siamo chiesti se e in quale modalità il dialogo intracomunitario e interreligioso, in particolare in Italia, sia stato coltivato, se ci sia stato un cambiamento nelle modalità di realizzazione o se abbia subito un arresto.

La nostra riflessione inizia da due premesse teoriche (Canta, 2022):

1. Un autentico dialogo interreligioso può realizzarsi solo in una società laica e aperta, che contempli al suo interno il rispetto del pluralismo e della libertà religiosa (Habermas, 2007; Canta, Casavecchia, Loperfido, Pepe, 2011). La laicità è "compatibile" con tutte le religioni, anche quelle che sembrano le più refrattarie e ostili da essa (Filali-Ansary, 2003). Anzi, «La laicità si pone come condizione per un autentico pluralismo sia che assuma i connotati culturali che religiosi» (Canta, 2011: 67). In altre parole, ciò conferma che le religioni abitano una dimensione sociale pubblica che non può essere negata (Habermas, Taylor, 2006; Habermas, 2007).
2. Il dialogo interreligioso si inserisce nelle vicende dei contesti geografici e temporali in cui si realizza, assumendo modalità diverse anche in relazione ai soggetti religiosi protagonisti e all'esperienza dialogica vissuta (Filali-Ansary, 2003). Nascono perciò esperienze di dialogo in contesti storicamente chiusi e ostili ed esigenze di dialogo nell'ambito di realtà religiose nuove (Bahai).

Con queste premesse nascono le domande di ricerca: la pandemia, limitando le relazioni *face to face* e le possibilità di incontro, ha influito sulla pratica del dialogo intra-comunitario e interreligioso? Si sono verificate rotture nelle relazioni e nei processi di dialogo già avviati e/o ancora in corso? Nel periodo

del distanziamento pandemico sono state attivate nuove esperienze di dialogo, sollecitate proprio dal contesto di restrizione che ha interessato anche le comunità religiose? Sono cambiate le modalità di dialogo e quali sono le modalità in cui si sono ristrutturate e/o modificate?

La rilevazione dei dati è stata di tipo qualitativo, tramite intervista a testimoni privilegiati. Questo strumento ci è sembrato più adeguato per approfondire l'oggetto della ricerca. Infatti per la rilevazione dei dati l'intervista biografica è stata utilissima. Questa tecnica è stata adattata per rilevare un racconto di vita "focalizzato". Infatti, sebbene gli intervistati fossero liberi di raccontare la loro esperienza, l'*input* iniziale (la traccia)[3] indirizzavano il colloquio per focalizzare lo *spazio narrativo* (Bichi, 2004).

Nello specifico la ricerca, di cui si presenta solo una sintesi dei risultati, ha inteso interrogare gli stessi soggetti protagonisti del dialogo, appartenenti a istituzioni e associazioni, privilegiando la componente femminile. In definitiva i soggetti della ricerca sono stati 16 tra esperti *opinion leaders* e responsabili appartenenti a diverse comunità religiose.

L'intervista ruota sui concetti di dialogo (intracomunitario e interreligioso) e laicità e alle dimensioni a loro connesse. Sono state condotte interviste videoregistrate, tranne per alcuni soggetti che hanno scelto di fornire solo un'audiointervista, per non sottoporsi alla maggiore pressione psicologica che la video-camera può provocare.

## 5. Il dialogo che resiste

Nell'impossibilità dell'incontro fisico le piattaforme e i social network hanno permesso i contatti a distanza e le ricomposizioni di forme di socialità (Boccia Artieri, 2020). In questa prospettiva le comunità religiose hanno conservato forme di compunicazione e coltivato il dialogo. Le connessioni digitali hanno offerto l'occaisone per costruire il dialogo all'interno di molte comunità e hanno permesso di sentirsi vicini nella distanza. I media sono stati un "surrogato", la tecnologia, infatti, non ha sostituito le pratiche fondamentali di alcune comunità come «l'eucarestia per i cristiani, l'Eid al-Fitr (fine del Ramadan) e la preghiera per i musulmani, o ancora lo Jeknia per gli induisti» (F, induista, presidente Tahata Vrindham International)[4]. E come afferma un'altra intervistata:

> «in alcuni casi, alcune religioni non hanno una necessità forte di riunirsi, di trovarsi fisicamente in dei luoghi […] a differenza dei

[3] È stata costruita per tale motivo una "traccia" aperta con lo scopo di favorire l'intervistato ad esprimere in modo ampio le proprie opinioni e che comprendeva i seguenti aspetti su dialogo e laicità: lo scenario, i significati, la libertà, la dignità, il pluralismo e il dissenso, il sogno.

[4] Qui come nelle seguenti citazioni di interviste si riporta il genere, l'appartenenza religosa e il ruolo del testimone privilegiato che ha collaborato alla ricerca).

> cristiani cattolici o ortodossi che hanno bisogno di unirsi nella celebrazione eucaristica […] o di stringersi la mano nel momento della pace. […] O pensiamo all'Islam che nella preghiera c'è bisogno di vicinanza… per l'Islam è stato ancora più difficile» (F, cattolica, coordinatrice Religion for peace Italia).

Contemporaneamente sono state promosse occasioni di incontro online: alcune nate in modo spontaneo, «Ci siamo ritrovati tra famiglie» (F, cattolica, fondatrice Donne per la Chiesa), altre iniziative sono state proposte dalle istituzioni delle comunità:

> «l'anno scorso, per questo assetto che la situazione pandemica circostante ci ha obbligato ad impostare, ci siamo un attimo guardati negli occhi e ci siamo detti "ma vogliamo rimanere con le mani in mano o vogliamo pensare a qualcosa di fattibile, che possa rendere proficuo questo anno?" E direi che ci siamo molto bene reinventati online, anche con strumenti professionali […] anche perché l'attenzione online è molto molto più bassa […]. Noi abbiamo cercato, rivolgendoci anche a un pubblico di ragazzi che va dai 18, 19, 20, 21 anni ma anche 30, 35, 40 anni, di impostare le attività in un certo modo […]» (M, ebreo, presidente Ugei).

Le modalità di incontro a distanza hanno introdotto pratiche innovative: «fare il pane in casa la domenica e celebrare delle liturgie familiari è stato molto importante per il nostro gruppo» (F, cattolica, fondatrice Donne per la Chiesa); «le donne hanno cominciato ad ascoltare le omelie» (M, musulmano, presidente Associazione Tevere). Anche se non sono mancate critiche, in particolare tra i cattolici:

> «In un momento così drammatico e di solitudine, invece di lavorare sul senso di comunità cercando di tenere vivi i contatti (per carità alcuni lo facevano), fare una telefonata in più, mettere a disposizione materiale che in quel momento scarseggiava (come le mascherine), si è scelta questa strada delle messe, novene, vie crucis e tutto in streaming» (F, cattolica, coordinatrice Religion for peace Italia)

Anche riguardo al dialogo interreligioso si possono trarre alcune indicazioni. I soggetti che vivevano già esperienze di dialogo hanno mantenuto e coltivato i loro rapporti:

> «Religion for Peace[5] ha trovato un giusto modo di rapportarsi,

[5] Religion For Peace è network interreligioso che riunisce persone provenienti da diverse parti del

> oltre l'incontro ci sono state delle preghiere in comune: in comune nel senso che ognuna ha partecipato con la propria cultura religiosa a degli incontri sul tema ad esempio delle popolazioni deflagrate dai loro diritti. Ecco allora ognuno legge la sua preghiera, il suo salmo… e anche questo è interessante!» (F. ebrea, coordinatrice ebrei riformati).

L'ostacolo è stato allacciare nuove relazioni, perché la costruzione del dialogo nasce dalla possibilità di vivere incontri nuovi, che si costruiscono sulla fiducia.

> «ho deciso di fare ogni anno un viaggio verso un paese musulmano: Iran, Egitto, Marocco. Ed ho scoperto tante iniziative positive per il dialogo da parte dei musulmani, ho trovato tanti amici e ospitalità […] questo però lo puoi fare solo dal vivo non lo puoi fare online, tramite il digitale, il telefono» (F. luterana, membro Concilio Ecumenico Chiese di Ginevra)

Un altro impedimento dovuto al distanziamento è relativo alla sfida ritenuta centrale per quanti coltivano la promozione della cultura del dialogo tra le religioni e le culture: la presenza nello spazio pubblico e la capacità di agire per uscire dai propri confini e avere un maggiore impatto sulla cittadinanza, come emerge dalle frasi estratte dalle due seguenti interviste:

> «Riguardo il dialogo interreligioso oggi l'attenzione è posta sull'azione pubblica, cioè sulla capacità di creare coalizioni alleanze tra diverse tradizioni spirituali nel poter affrontare le sfide della società di oggi. C'è anche un grosso lavoro rispetto alla conoscenza reciproca e alla ricerca di rendere meno pericolosi i fenomeni divisivi e aggressivi derivanti da una non conoscenza! […] Collaborare significa avere un impatto maggiore sui grandi temi della società. […] Il dialogo interreligioso è una risorsa per l'inclusione e la coesione sociale» (F, induista, presidente Tahata Vrindham International)

> «Considero importante che il dialogo interreligioso si confronti con i laici, è importante il confronto anche con un altro mondo, anche lontano dai simboli religiosi…ci dovrebbe essere un allargamento ad un dialogo verso l'esterno […] con tutti i cittadini!» (F. ebrea, coordinatrice ebrei riformati).

mondo, gli incontri online erano già organizzati prima della pandemia per questioni pragmatiche legate alle grandi distanze più che al distanziamento

6. Libertà: lo spazio della laicità

Gli intervistati offrono una descrizione di laicità con caratteristiche non completamente sovrapponibili. Per alcuni, specialmente tra gli atei (ma non solo), prevale la dimensione dell'equidistanza:

> «La laicità dovrebbe essere quel modo equanime, equidistante che crea una casa di tutti e al tempo stesso senza escludere nessuno permette un rispetto reciproco. Queste dovrebbero essere le linee guida e dovrebbe essere un criterio legislativo, normativo di uno Stato che si definisce civile, laico, moderno (F, Atea/Agnostica, ex presidente Unione Atei Agnostici Razionalisti)

Altri, invece, evidenziano la caratteristica della pluralità, in contrapposizione al modello francese. Essi, inoltre, mettono in risalto la dimensione inclusiva che valorizza la diversità che alimenta una crescita della differenza:

> «La laicità è quello spazio che lo stato nella dimensione pubblica assicura affinché ciascun cittadino […] sia tutelato nell'esercizio anche della sua libertà religiosa e sia sicuro di non essere discriminato per questo, né in un senso né nell'altro. In qualche modo è come se fosse uno spazio di manovra, che non deve essere uno spazio neutro. La laicità alla francese è: puliamo tutto da qualunque riferimento e siamo tutti uguali. È utopia, nel senso che intanto non è neanche possibile, tecnicamente parlando. Ma uno si chiede anche perché? Non dovrebbe essere uno spazio asettico, dovrebbe essere uno spazio inclusivo» (F, ricercatrice Istituto Psicoanalitico di Ricerca Sociale)

La laicità dovrebbe essere una garanzia per l'espressione della libertà religiosa. L'esperienza della pandemia ha però introdotto limiti all'esercizio di questi diritti:

> «i governanti, gli ordinamenti i paesi del mondo hanno reagito rispetto al covid perimetrando l'azione del credere. Quindi l'accesso ai luoghi di culto, la libertà di manifestare il proprio credo in luoghi aperti al pubblico evidentemente. Insomma, tutti quegli elementi che manifestano il rapporto tra il singolo, l'autorità politica e il proprio credo» (M, Giurista, Università)

La negazione temporanea di questo diritto è stata diversa e le ricadute hanno avuto conseguenzre differenti a seconda della varie comunità. Il disagio del periodo ha lasciato emergere una questione cruciale: la mancanza di una legge sulla libertà relgiosa:

> «In Italia c'è la libertà religiosa ma non c'è una legge sulla libertà religiosa. Ci sono le intese e questo è il problema… Tu esisti in quanto hai fatto un'Intesa di fatto con i cattolici, che sono la maggioranza assoluta. E questo è un problema molto grande perché è vero che da vantaggi a chi ha fatto le intese… però diventa un vincolo limitante per altri che non fanno parte di quel gruppo. (F. ebrea, coordinatrice ebrei riformati).

La carenza di una legge porta delle conseguenze: le diverse confessioni finiscono per avere trattamenti differenti e riconoscimenti diversi. L'Intesa – è sottolineato – non è un atto amministrativo, ma politico. Così la discrezionalità diventa un capestro per la concessione di diritti.

Da questa mancanza emerge un sentimento di rivalsa che si sfoga sulla religione di maggioranza (F, atea/agnostica, ex presidente Unione Atei Agnostici Razionalisti); altre volte si traduce in un «mancato riconoscimento dell'affidabilità della religione e delle attività – anche di volontariato – dei credenti» (F, induista, presidente Tahata Vrindham International); la discriminazione è denunciata anche dai testimoni privilegiati appartenenti alla religione di maggioranza, la Chiesa Cattolica, i quali sottolineano la difficoltà di appartenenti ad altre comunità religiose a trovare «dignitosi luoghi di culto» (M. cattolico, responsabile Dialogo Ecumenico, Cei).

## 7. Dialogo nella laicità

Nella descrizione di alcuni dei risultati della ricerca il dialogo è proseguito, sebbene gli ostacoli ci siano stati anche durante il distanziamento pandemico. All'interno delle comunità religiose si è avuta un'iniziativa spontanea e una diretta dall'alto, questa seconda a volte è stata poco creativa, mentre la prima ha avuto la capacità di proporre elementi innovativi nelle pratiche dei credenti.

Il dialogo interreligioso ha evidenziato la capacità dei protagonisti di conservare il loro impegno e continuare a coltivare le relazioni, anche se sono emersi due limiti: da un lato l'incapacità di avviare incontri con soggetti nuovi e l'impossibilità di promuovere azioni pubbliche, quelle capaci di costruire dialogo nella società (F, induista, presidente Tahata Vrindham International).

Dai risultati si incontra la complessità del concetto di laicità. Emergono alcune differenze e un punto di vista condiviso. Per tutti gli intervistati, infatti, la laicità è una "piattaforma", un "tavolo comune", uno "spazio" che si costruisce per favorire l'incontro. Continua però ad emergere una linea sottile che separa e in qualche modo lascia irrisolta la questione italiana della laicità. Per alcuni è centrale il tema dell'equidistanza, dove emerge anche una dimensione di neutralità di questo spazio, che rischia di diventare ideologica. Per altri la libertà religiosa è punto nodale.

L'immagine di laicità che propongono gli intervistati non è astratta, ma

parte da fondamenta concrete, anzi da fonti, come spiega uno di loro, perché le fonti scorrono, non sono fisse, non sono statiche, sono dinamiche e rinvigoriscono continuamente il corso d'acqua che ne scaturisce. Se ne individuano tre: la Costituzione, la conoscenza del contesto sociale attuale, la proiezione della società nel futuro (M, musulmano, presidente Associazione Tevere).

# Riferimenti bibliografici


Belardinelli, S., Gili, G. (2020), Fidarsi. Cinque forme di fiducia al-la prova del Covid-19. *Mediascapes journal*, 15, 80-91.

Benhabib, S. (2005), L*a rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: Il Mulino.

Bianco, A. (2020), La sfida del Covid alla sociologia. Rileggere Elias ai tempi del Coronavirus. *SocietàMutamentoPolitica*, n. 11(21), 259-263.

Bichi, R. (2004), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.

Boccia Artieri, G. (2020), Soli e insieme nell'epoca di Covid-19. www.doppiozero.com, (ultimo accesso 16/03/2020).

Brown, P. (2020), Studying COVID-19 in light of critical approaches to risk and uncertainty: research pathways, conceptual tools, and some magic from Mary Douglas. *Healt, risk and society*, n. 1, 1-14.

Canta, C.C. (2022), Fare ricerca al tempo della pandemia. Casavecchia A. (ed.), *Attraversare il guado. Il dalogo nella laicità tra religioni e culture durante il distanziamento pandemico* (39-64). Roma: Aracne editore, 39-64.

Canta, C.C. (2021), I cambiamenti dei comportamenti religiosi ai tempi della pandemia. Carbone V., Carrus G., Pompeo F., Zizioli E., *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid*. Roma: RomaTrE-Press, 314-331.

Canta, C.C. (2020), Religione, cultura e dialogo interreligioso. Mangone E. *et al*. (eds.), *Processi culturali e mutamento sociale. Prospettive sociologiche*. Roma: Carocci editore, pp. 269-284.

Canta, C.C., Casavecchia, A. (2019), Mediterraneo. Esperienze di dialogo al femminile. Canta C.C. (ed.), *Accogliere le differenze. Trame e culture nel Mediterraneo*. Roma: Aracne, pp. 29-39.

Canta, C.C. (2019), *Il femminino mediterraneo*. Roma: Aracne.

Canta, C.C., Casavecchia, A. (2019), La laicità dialogante antidoto alla paura. Canta C.C. (ed.) *Il femminino mediterraneo*. Roma: Aracne, pp. 119-134.

Canta, C.C., Casavecchia, A., Loperfido M.S., Pepe M. (2011), *Laicità in dialogo. I volti della laicità nell'Italia plurale*. Caltanissetta: Sciascia Editore.

Canta, C.C. (ed.) (2009), *Seminare il dialogo. Persone e trame del Mediterraneo*. Milano: FrancoAngeli,

Canta, C.C., Pepe, M. (ed.) (2007), *Abitare il dialogo. Società e culture dell'amicizia nel Mediterraneo*. Milano: FrancoAngeli.

Carnevale, D.N., Girneata, S.F. (2021), Comunità da remoto. Il laboratorio della diaspora cristiano ortodossa davanti alla pandemia. *Comparative cultural studies: European and Latin American perspectives*, 13, 143-164.

Casavecchia, A. (ed.) (2022a), *Attraversare il guado. Il dalogo nella laicità tra religioni e culture durante il distanziamento pandemico*. Aracne editore: Roma.

Casavecchia, A. (2022b), Dialogo e laicità nella diversità prima e dopo il distanziamento. Casavecchia A. (ed.) (2022). *Attraversare il guado. Il dalogo nella laicità tra religioni e culture durante il distanziamento pandemico*. Roma: Aracne editore, 21-38.
Casavecchia, A. (2019), Originalità del contributo femminile al dialogo delle religioni. Una prospettiva di ricerca. Canta C.C. (ed.). *Il femminino mediterraneo*. Roma. Aracne, 23-48.
Cesareo, V. (2001), *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e Pensiero.
Cipriani, R. (2020), *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
Corpuz, J.C.G. (2021), Religions in action: the role of interreligious dialogue in the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Health*, 2, 236-237.
De Vita, R. (2003), Presentazione. Berti F. De Vita R. (eds.). *Dialogo senza paura. Scuola e servizi sociali in una società multietnica e multi-religiosa*. Milano: FrancoAngeli, 11-18.
Ferguson, N.M. et al. (2020), *Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID19 mortality and healthcare demand*. Imperial College London (Ultimo accesso 16/03/2022).
Filali-Anzary, A. (1996) (ed.), *L'Islam est-il hostìle à la làicïté?*. Casablanca: Editions le Fennec.
Garelli, F. (2020), *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia dell'incerta di Dio*. Bologna: Il Mulino.
Gadamer, H.G. (2001), *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Habermas, J. (2007), La voce pubblica della religione. *Reset*, novembre-dicembre, 6-8.
Habermas, J., Taylor, C. (2006), *Multiculturalismo. Le lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
Hedge, P. (2007), Gadamer, Play, and Interreligious Dialogue as the Opening of Horizons. *Journal of Dialogue Studies*, 4, 5-25.
Luckman, T. (1976), *La religione invisibile*. Bologna: Il Mulino.
Migliorati, L. (2020), *Un sociologo nella zona rossa. Rischio, paura, morte e creatività ai tempi di Covid 19*. Milano: FrancoAngeli.
Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Naso, P. (2005), *Laicità*. Bologna: Emi.
Neri (2020), La religione inutile. *Il Mulino*, 3, 481-488.
Pace, E. (2021), *Introduzione alla sociologia delle religioni*. Roma: Carocci editore.
Padula, M. (2020), *La "messa" in scena digitale*. Milano: Vita e Pensiero.
Panikkar, R. (2001a), *Il dialogo intrareligioso*. Assisi: La Cittadella Editrice.
Panikkar, R. (2001b), *L'incontro indispensabile. Il dialogo delle religioni*. Milano: JacaBook.

Ricoeur, P. (1999), L'identite narrative. *Esprit*, 78, 295-314.
Sennet, R. (2012), *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
Taylor, C. (2009), *L'età secolare*. Feltrinelli: Milano.
Turco, D. (2021), Lockdown e chiesa in uscita. Un caso di studio in Italia: la fraternità ACGP. *Comparative cultural studies: European and Latin American perspectives*, 13, 131-142.

# 6.
# La valorizzazione delle competenze degli immigrati

Brigida Angeloni, Paolo Di Rienzo[1]

## 1. Il riconoscimento delle competenze

Il riconoscimento delle competenze è una tematica complessa, che porta con sé implicazioni di tipo politico, culturale, sociale. Fa parte di un approccio innovativo al riconoscimento della conoscenza e alla sua valorizzazione, che attribuisce pari dignità ai diversi contesti di apprendimento formale, non formale e informale e persegue l'obiettivo di ridurre le barriere che esistono tra essi, che rendono difficile l'integrazione e la complementarità tra i diversi ambiti. In una società in continua evoluzione la centralità della dimensione apprenditiva sta alla base della costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze che metta al centro il soggetto, i suoi bisogni e le sue aspettative (Alberici, 2001). Ragionare in termini di competenze, vuol dire riconoscere che l'individuo dovrebbe poter costruire il proprio percorso di apprendimento accedendo a opportunità informali e non soltanto frequentando percorsi formali, ma anche a processi di riconoscimento e validazione di ogni forma di apprendimento, intendendo le competenze come patrimonio dell'individuo trasferibile e costruibile gradualmente (Bednarz, 2013). Secondo questa lettura, il concetto di apprendimento si dilata, supera i confini dei percorsi di istruzione e formazione e, in una dimensione di continuum, è presente durante tutta la vita e nelle diverse situazioni (Loiodice, 2004). In questo scenario, il riconoscimento e la convalida delle competenze rappresentano una leva determinante per permettere un accesso inclusivo ai processi di apprendimento permanente (Di Rienzo, 2012).

Sostenere il carattere permanente dell'apprendimento, valorizzando il bagaglio complessivo di competenze possedute da ciascun individuo, costruite nel percorso biografico del soggetto, permette di ampliare l'accesso ad opportunità professionali, di garantire maggiormente l'occupabilità, di rafforzare il ruolo di cittadinanza attiva e di affrontare la complessità della società contemporanea (Di Rienzo, 2012). La condizione degli adulti nelle società contemporanee richiede forti e continue trasformazioni dal punto di vista professionale e personale, risulta pertanto essenziale avere la possibilità di ricapitalizzare le

[1] Il saggio presenta un lavoro di ricostruzione teorica, relativo alla ricerca dal titolo: Il riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti provenienti dall'Africa Subsahariana. L'approccio biografico-narrativo come elemento di personalizzazione. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo il paragrafo 1 e a Brigida Angeloni il paragrafo 2.

proprie competenze come risorse personali e trasferibili da gestire lungo il corso della vita (Bednarz, 2013). L'esperienza personale, il percorso professionale, le diverse fasi e transizioni del percorso biografico del soggetto e la loro valorizzazione rappresentano un pilastro in una logica di sviluppo umano che non sia inteso solo in modo funzionalista e di mercato (Alberici, 2011).

Riconoscere le competenze è un obiettivo strategico, dunque, che può avere effetti di rilievo per tutti i soggetti coinvolti in un'azione di questo genere. Ci sono in primo luogo gli effetti per l'individuo, attraverso la possibilità di apprezzare e valorizzare la propria esperienza, di ricomporre i frammenti della propria esistenza in un percorso dotato di senso, trovando spazio per rimotivarsi e riorientarsi. Acquisire consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità produce il rafforzamento dell'autostima e di fiducia in se stessi attraverso un processo di *empowerment*; l'emersione delle competenze, anche tacite, favorisce il trasferimento e la ricontestualizzazione in altri ambiti, ma anche di valutare i propri elementi di criticità che meritano attenzione e investimento e generano nuovi bisogni formativi (Bresciani, 2005).

Dal punto di vista delle istituzioni formative, riconoscere le competenze (in ingresso e in uscita) è un'opportunità di valutare meglio l'efficacia della formazione, di conoscere meglio i beneficiari e quindi di personalizzare l'offerta e gli interventi formativi, anche riconoscendo crediti formativi che permettono di rendere più efficace l'offerta formativa, evitando ridondanze (Bresciani, 2005). La possibilità di ottenere il riconoscimento di crediti formativi può motivare gli individui ad impegnarsi in un percorso di formazione che gli permetta di certificare la propria qualifica professionale (Werquin, 2014).

La competenza consiste nella capacità di impiegare conoscenze, abilità, risorse esterne in modo contestualizzato e situato (Le Boterf, 1994): ciò vuol dire che gli apprendimenti esperienziali sono il punto di partenza per un percorso di riconoscimento delle competenze, che necessita però di alcuni passaggi fondamentali. Il primo passaggio riguarda la possibilità che il soggetto riconosca a se stesso di essere in possesso di apprendimenti esperienziali e che li apprezzi come risultato della capacità di produrre conoscenza (auto-riconoscimento), in un'attività di carattere auto-formativo, che richiede di essere mediata da figure professionali in grado di sostenere questo processo di esplorazione dei propri saperi, attraverso metodologie e strumenti scelti e utilizzati in relazione alle condizioni delle persone e dei contesti di riferimento (Reggio, 2013). Il secondo passaggio consiste nella validazione degli apprendimenti esperienziali, nel riconoscimento sociale della conoscenza personale. La pratica di validazione ha bisogno di strumenti e tecniche specifiche applicati da soggetti con le necessarie caratteristiche professionali. La validazione rende ancor più evidenti al soggetto le risorse possedute, gli apprendimenti maturati attraverso l'esperienza, attraverso una rivisitazione analitica e critica dei propri saperi al fine di renderli evidenti agli altri. Questo passaggio richiede al soggetto di descrivere, argomentare, spiegare, dimostrare, ripercorrendo la propria esperienza e rendendola comunicabile, comprensibile e valutabile da un soggetto esterno. Anche in questo caso si mette in atto un'attività auto-formativa, in quanto

questo processo può generare nel soggetto desideri e interesse verso nuovi impegni di apprendimento (Reggio, 2013). Sia nella fase di auto-riconoscimento del valore dell'esperienza, sia in quella di validazione, si attiva una narrazione argomentativa, che permette di produrre la descrizione del processo di mobilitazione di risorse da parte del soggetto e la consapevolezza del proprio agire, intrecciando il carattere olistico e situato della competenza con quello paradigmatico del saper agire, che è trasferibile ad altri contesti (Bednarz, 2013).

La validazione dell'apprendimento non formale e informale e il riconoscimento e la certificazione delle competenze necessitano di un approccio metodologico che sia coerente con il quadro normativo istituzionale e con il quadro teorico di riferimento e devono fondarsi su procedure e criteri ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza (Di Rienzo, 2017a). Nel momento in cui la possibilità di ottenere il riconoscimento delle competenze diventa una componente essenziale per l'occupabilità, per migliorare la propria posizione economica e il proprio livello educativo, questa opportunità deve essere accessibile a tutti, anche a chi ha un percorso scolastico interrotto, ha una situazione economica e sociale fragile e per la quale il sistema scolastico si è rilevato inadatto (Werquin, 2014).

I soggetti che si approcciano a un percorso di riconoscimento delle competenze possono avere obiettivi diversi: chi intende accedere a una professionalità regolamentata necessita di un percorso che lo accompagni alla certificazione, mentre chi non ha obiettivi così definiti, può trovare comunque beneficio da un percorso che si concluda con la validazione (Werquin, 2014). Si tratta quindi di un processo complesso ed impegnativo per il soggetto richiedente, per il soggetto erogatore del servizio e per le professionalità coinvolte nelle procedure, che devono essere rigorose e trasparenti e supportare la ricostruzione dei percorsi delle persone.

La riflessione e l'argomentazione relativi al proprio agire possono essere efficacemente stimolati con approcci e strumenti di tipo biografico che, attraverso la narrazione della propria vita, favoriscono il recupero e la valorizzazione del bagaglio di conoscenza della persona che, attraverso la verbalizzazione, dona nuovo senso e significato al proprio percorso (Di Rienzo, 2017b). L'utilizzo di strumenti autobiografici, scritti o orali, "può essere particolarmente funzionale alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e in generale esperienziale, che è considerata, anche nelle più recenti linee di indirizzo europee, come un aspetto fondamentale del processo di convalida" (Di Rienzo, 2018, p. 7).

## 2. Il riconoscimento delle competenze tra finalità di inclusione e rischio di esclusione

L'importanza dell'accesso al riconoscimento delle competenze per immigrati e rifugiati è sottolineata nei documenti dell'Unione europea (Commissione

europea, 2016) e dell'UNESCO (2019, 2020), in cui viene considerato come strumento e prassi indispensabile per garantire l'inclusione professionale, sociale ed educativa di qualità, facilitando la partecipazione a nuovi percorsi di istruzione e formazione e la possibilità di trovare un lavoro che corrisponda alle capacità, competenze e interessi del soggetto.

Il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* della Commissione europea (2020) dedica ampio spazio a richiamare l'attenzione degli Stati membri sul rafforzamento delle politiche di riconoscimento delle competenze degli immigrati. Il piano d'azione riconferma che è urgente e necessario facilitare il riconoscimento delle qualifiche acquisite nei paesi terzi, promuoverne la visibilità e aumentarne la comparabilità con le qualifiche europee e dell'Unione europea, offrire corsi propedeutici per aiutare gli immigrati a completare l'istruzione acquisita all'estero, al fine di realizzare un più rapido ed equo inserimento dei migranti nel mercato del lavoro, consentendo loro di utilizzare appieno le loro competenze e capacità. Viene sottolineato che il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche deve anche aiutare i migranti a proseguire gli studi nel paese ospitante, aumentando così il loro livello di partecipazione all'istruzione superiore e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Il piano richiama gli stati membri a permettere inoltre una valutazione più efficace e veloce delle competenze dei migranti, come sostegno continuo allo sviluppo delle competenze e alla riconversione professionale, anche attraverso procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Garantire l'esercizio di questo diritto alla popolazione immigrata è particolarmente complesso, poiché sono diversi gli elementi che rendono accidentata l'applicazione di questa procedura, a partire dalla complessità delle procedure per ottenere il riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali, alla possibilità di accedere a servizi di accompagnamento, ai percorsi di identificazione e validazione delle competenze che tengano conto delle particolari esigenze di personalizzazione degli approcci metodologici e delle prassi, nonché dell'offerta formativa conseguente.

Il fatto che l'apprendimento non formale e informale degli immigrati e dei rifugiati non sia riconosciuto, validato e certificato riduce la loro capacità di accedere a un lavoro dignitoso o a percorsi di studio (Singh, 2018). I sistemi di riconoscimento dei paesi di accoglienza non sono pensati per i loro bisogni, anche quando sono destinati a gruppi svantaggiati. Gli immigrati e i rifugiati hanno bisogno di adattare o perfezionare le loro conoscenze e competenze in funzione della normativa del lavoro e delle caratteristiche del mercato del lavoro del paese in cui si trovano, soprattutto se non hanno lavorato per lungo tempo a causa della durata del viaggio migratorio e delle lunghe procedure per ottenere la regolarizzazione. Riprendere gli studi per ottenere un diploma o un certificato può permettergli l'accesso al mercato del lavoro, ma, se per questo hanno bisogno di dimostrare di possedere delle competenze pregresse, l'obiettivo può essere messo in discussione.

Diversi studiosi (Bjørnavold, 2000; Andersson, Guo, 2009; Souto-Otero,

2010; Diedrich, 2013a) hanno sottolineato che la convalida non è solo un processo tecnico, ma anche un processo politico. Rendere difficile il riconoscimento delle competenze per gli immigrati, vuol dire indirizzarli soltanto verso quei lavori che alla popolazione locale non interessano, per il basso livello di qualifica e per le condizioni contrattuali; al contrario, valorizzare le competenze degli immigrati, potrebbe permettere a questi ultimi di accedere alle posizioni professionali che interessano agli autoctoni.

Secondo Guo e Andersson (2006) e Diedrich (2013b), le esperienze di svalutazione dell'apprendimento pregresso degli immigrati in paesi come il Canada e la Svezia, derivano da errate percezioni ontologiche ed epistemologiche. Di importanza cruciale in questo processo di svalutazione è un modello culturale secondo il quale la conoscenza degli immigrati, in particolare di quelli provenienti da paesi economicamente meno sviluppati, è considerata inferiore e non valida. Nel caso del Canada e della Svezia, la difficoltà a valutare le competenze degli immigrati è tale che queste sono raggruppate nella categoria "altro" durante i processi di valutazione e identificazione delle competenze. Secondo questi studiosi, queste prassi sono fortemente influenzate dall'appartenenza etnica e dal genere della persona che vi si sottopone e la convalida è utilizzata come un esercizio tecnocratico e uno strumento di governo che crea una barriera all'inclusione, basandosi su dei criteri di esclusione, normalizzazione e divisione (Andersson e Guo, 2009).

Diedrich (2013a) suggerisce che molte delle difficoltà relative alla convalida delle competenze degli immigrati sono dovute al fatto che il focus delle iniziative di validazione è puntato sull'obiettivo dell'occupabilità e non lascia spazio alla rappresentazione complessiva delle esperienze e delle competenze degli immigrati.

Una visione inclusiva dei processi di riconoscimento e di convalida non è ancora comune e definita, anche se potenzialmente può rappresentare un'opportunità con esiti positivi per gli immigrati. Infatti, i paesi di destinazione degli immigrati hanno diversi sistemi di convalida e non tutti producono gli stessi risultati in termini di inclusione e giustizia sociale (Harris, 1999).

Harris (1999) osserva che il riconoscimento degli apprendimenti pregressi ha una propensione a riprodurre le caratteristiche del contesto di attuazione. La convalida è uno strumento ed è il modo in cui viene utilizzato tale strumento che è a sua volta condizionato dal contesto sociale e dalle priorità di cui sono portatrici le politiche che determineranno il carattere inclusivo o meno dello strumento.

Inoltre, se il riconoscimento delle competenze ha il solo obiettivo dell'occupabilità, diventa probabilmente inclusivo per quegli immigrati che hanno alte qualifiche e non inclusivo per quelli che non sono qualificati (Souto-Otero, Villalba-Garcia, 2015).

Questi sistemi possono portare alla "scomparsa" delle capacità e delle competenze possedute da chi viene definito non altamente qualificato, perché in possesso di competenze che non sono richieste in quel dato mercato del lavoro.

Questo porta a una polarizzazione tra soggetti che vengono riconosciuti come "altamente qualificati" e quelli che vengono definiti "non altamente qualificati".

La mancanza di approcci più inclusivi al riconoscimento delle competenze degli immigrati può essere dovuta a varie ragioni. In primo luogo, ci possono essere ragioni economiche per la "svalutazione" o "decredenzializzazione" (Lerner, Menahem, 2003) delle competenze degli immigrati, perché per identificare e riconoscere in modo adeguato e completo le loro competenze sono necessari professionalità specifiche, tempo e risorse. Questo non esclude comunque che il mancato riconoscimento risenta anche di pregiudizi procedurali e gestionali verso determinati risultati (Guo, 2010a).

In secondo luogo, gli immigrati subiscono negativamente l'effetto del carattere situato di abilità e competenze. Abilità, competenze e qualifiche possono subire un danno a causa del percorso migratorio: non tutte le abilità e le competenze utilizzate nel paese di origine possono essere utili nello stesso modo nel paese ospitante.

Certamente l'implementazione di strumenti progettati appositamente per essere accessibili agli immigrati può rappresentare il primo passo per una migliore capitalizzazione delle loro competenze, perché migliorerebbe la consapevolezza del loro potenziale e darebbe visibilità e trasparenza del loro profilo di competenze, migliorando così la loro occupabilità e favorendo anche la loro mobilità professionale e il reinserimento nel processo di educazione permanente.

Progettare prassi e strumenti di riconoscimento delle competenze accessibili agli immigrati vuol dire anche implementare complessivamente gli aspetti di sistema, garantendo miglioramenti vantaggiosi per tutti i cittadini, in particolare per i gruppi vulnerabili (Lodigiani, Sarli, 2017).

Un elemento cruciale è il rapporto tra la standardizzazione e formalizzazione dei sistemi di riconoscimento da un lato e la flessibilità e capacità di adattamento ad ogni singolo caso di riconoscimento, dall'altro. Quest'ultima capacità, che è favorita da un approccio basato sulla costruzione di una relazione col beneficiario al fine di fornirgli tutto il supporto necessario, è ovviamente più adatta al soddisfacimento dei bisogni specifici degli immigrati e alla valorizzazione del loro capitale umano (Lodigiani, Sarli, 2017).

Boerchi, Di Mauro e Sarli (2020) sottolineano l'opportunità di progettare percorsi che si fondino sulla costruzione e gestione della relazione tra operatore e beneficiario, necessaria per favorire un esito positivo del processo in termini di apprendimento e acquisizione di consapevolezza di sé. Tuttavia, questa tendenza positiva implica alcuni rischi che devono essere adeguatamente considerati: la necessità della presenza di servizi locali diffusi e in grado di adottare questo tipo di approccio relazionale e di adeguare il processo alle esigenze del beneficiario specifico, nonché la possibilità di sostenere l'onere finanziario che grava su un tipo di approccio personalizzato. Inoltre, bisogna tener conto della necessità di prevedere meccanismi di garanzia della qualità e la minimizzazione dei rischi di comportamenti discrezionali, quali fattori essenziali di un sistema

efficace e inclusivo (Lodigiani, Sarli, 2017, pp. 136-137). Il controllo di possibili comportamenti arbitrari è particolarmente importante se si considera che la dimensione del pregiudizio, anche in un sistema inclusivo, può compromettere un obiettivo di valutazione dei titoli di studio e determinare la svalutazione delle qualifiche degli immigrati (Guo, 2015; Webb, 2015).

Questo porta ad un ulteriore aspetto interessante, ovvero la tendenza dei sistemi nazionali a concentrarsi unicamente sulla valutazione formale dei documenti che attestano il possesso di determinate competenze, o combinando questa attività con una valutazione approfondita attraverso prove formali specifiche (Lodigiani, Sarli, 2017, p. 137). Questo orientamento può ostacolare ulteriormente gli immigrati, che hanno maggiori difficoltà a fornire la documentazione richiesta, sia perché non ne sono in possesso, sia perché le procedure per legalizzare certificazioni e dichiarazioni nei paesi di origine sono lunghe e costose.

Questo tipo di approccio, inoltre, tende a trascurare tutta l'area delle competenze acquisite fuori dal contesto formale, riducendo la procedura a un atto burocratico e trascurando l'importanza del percorso di acquisizione di consapevolezza di tutti gli attori coinvolti in termini di significato e obiettivi del processo, mettendo ancora una volta in secondo piano l'importanza della personalizzazione delle soluzioni che, come tali, sono in grado di soddisfare le esigenze e le specificità individuali e, nel caso dei cittadini di paesi terzi, valorizzare le esperienze migratorie e le competenze interculturali.

Lodigiani e Sarli (2017) sottolineano che quando le procedure risultano meno burocratizzate e standardizzate e viene ampliata la flessibilità dei percorsi di riconoscimento, per i destinatari aumenta anche la difficoltà nella scelta tra diverse opportunità. Per questo la fase iniziale del percorso dovrà consistere in un'analisi accurata dei bisogni del beneficiario, al fine di costruire un processo che tenga conto di aspetti metodologici e logistici che possano permettere al soggetto di partecipare con continuità e serenità alle diverse fasi previste. Risulta quindi molto importante la presenza di un operatore specificamente dedicato per accompagnare gli individui a scegliere, combinare e coordinare le diverse opportunità e i diversi strumenti di riconoscimento (Lodigiani, Sarli, 2017).

Un elemento importante relativo alle figure che nei diversi sistemi nazionali svolgono questa funzione di accompagnamento riguarda la loro formazione, soprattutto finalizzata allo sviluppo della loro sensibilità e competenza multiculturale (Spinthourakis, 2006). L'adeguata formazione degli operatori risulta dunque essenziale per la buona riuscita del percorso: accanto alle competenze strettamente legate alle metodologie e agli strumenti per l'identificazione e la valutazione delle competenze e all'orientamento al lavoro, sono necessarie competenze di tipo relazionale e soprattutto competenze multilinguistiche e interculturali (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Il coinvolgimento attivo dei beneficiari è considerato, dagli studiosi sinora citati, la chiave di volta per il successo delle procedure di riconoscimento, in

quanto favorisce la motivazione e l'impegno da parte del soggetto, con conseguenze positive in termini di *empowerment* e, successivamente, di occupabilità. Tuttavia, è sempre necessario porre attenzione al rischio che i soggetti più deboli, con minore capacità di autonomia e meno strumenti personali per far valere i propri diritti, possano essere penalizzati, se non adeguatamente supportati da una figura di accompagnamento. Dedicare uno spazio adeguato alla condivisione degli obiettivi del percorso, permette di mantenere alta la motivazione del beneficiario lungo l'intero processo e allo stesso tempo individuare obiettivi che corrispondano alle aspettative del beneficiario e che siano realmente perseguibili (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Il riconoscimento delle competenze è stato pensato con l'obiettivo di promuovere la giustizia sociale in relazione alle opportunità individuali e di aumentare nell'individuo la fiducia in se stesso, l'autostima e le opportunità di crescita ed apprendimento, ma in alcune condizioni il processo di riconoscimento può avere l'effetto opposto per i cittadini di paesi terzi, come suggeriscono alcuni studi (Diedrich, Styhre, 2013; Guo, 2010a), consentendo la selezione a favore degli immigrati considerati adatti a soddisfare determinati standard (professionali o meno) a scapito di chi non può garantire le stesse condizioni (Andersson, Osman, 2008).

Infatti, le misure di riconoscimento possono avere un impatto significativo sull'inclusione degli immigrati se sono inserite in una strategia integrata che preveda la combinazione con altri servizi, come percorsi di istruzione e formazione, stage, tirocini, che possono favorire l'ingresso degli immigrati nel mercato del lavoro regolare; ma anche il coinvolgimento di alcune professionalità specifiche come i mediatori linguistici e culturali, gli operatori che sono impegnati nei servizi di accoglienza e gli insegnanti dei percorsi linguistici e di istruzione possono contribuire a fornire informazioni e chiavi di lettura utili all'orientamento del percorso (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

Un ulteriore aspetto importante riguarda il riconoscimento sociale delle competenze, che si fonda sull'auto-percezione del soggetto, sull'interazione con indicatori oggettivi (standard, referenziali) e sul riconoscimento sociale. È l'ultimo elemento che dà significato ai primi due. Questa consapevolezza evidenzia l'importanza della presenza nei processi di costruzione sociale di meccanismi e strumenti di riconoscimento, inclusi i repertori di competenze.

In relazione agli immigrati, la possibilità di avere voce e di essere coinvolti, direttamente o tramite le loro organizzazioni di rappresentanza, nella progettazione di sistemi di riconoscimento è fondamentale, soprattutto ai fini della valorizzazione, dal punto di vista sociale, di una serie di competenze che altrimenti rimarrebbero nascoste, nonostante il loro potenziale di crescita economica. Ciò è particolarmente rilevante per quelle competenze acquisite dai cittadini di paesi terzi durante la loro esperienza migratoria. Tra queste, vale la pena menzionare le competenze interculturali, che costituiscono una risorsa fondamentale nell'attuale economia globalizzata, ma che sono ancora trascurate e fortemente sottovalutate nel sistema produttivo (Sadjed, Sprung, Kukovetz, 2015).

Gli immigrati e le loro organizzazioni di rappresentanza, se coinvolte nei percorsi di costruzione dei sistemi di riconoscimento, potrebbero avere un ruolo strategico nel riconoscimento sociale di alcune competenze che si acquisiscono proprio nel percorso migratorio e di integrazione; la diversità culturale sarebbe finalmente riconosciuta come risorsa desiderabile (Guo, 2010b) e si sancirebbe l'importanza di valorizzare il background migratorio e il percorso di vita individuale, insieme alla possibilità di partecipare alla discussione sulla definizione di referenziali standardizzati (Lodigiani, Sarli, 2017).

Infine, è necessario porre attenzione a quella che può essere considerata la sfida più complessa nell'ambito dell'immigrazione e del riconoscimento degli apprendimenti pregressi: vale a dire la traduzione e la valorizzazione di esperienze, abilità e competenze acquisita in un tempo/spazio e con gli strumenti, i metodi e le pratiche di un altro tempo/ spazio (Diedrich, 2017).

Durante i percorsi di convalida, gli immigrati devono interagire con concetti, oggetti, strumenti, materiali ed esperti di una cultura diversa che spesso non riescono a vedere e riconoscere apprendimenti presentati e narrati con concetti, simboli e logiche descrittive appartenenti a culture, sistemi educativi e produttivi diversi e non conosciuti. Ciò non vuol dire che gli esperti che prestano la loro opera nei percorsi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi siano incompetenti, ma la loro attenzione è indirizzata a trovare ciò che è importante dal loro punto di vista e sulla base dei concetti di professionalità e competenza appartenente al loro riferimento socioculturale (Diedrich, 2017), oppure, come sostiene Webb (2015), il capitale simbolico e sociale degli immigrati si presenta come un capitale che possiede un valore di scambio inferiore nel sistema di istruzione e nel mercato del lavoro del paese di accoglienza. Ne consegue la necessità di passare dal misconoscimento dell'esistenza di questo tipo di capitale, all'individuazione e applicazione di strategie e politiche che possano aumentarne il valore di scambio, affinché possa essere utilizzato e non disperso.

È evidente che i sistemi, le prassi e gli strumenti destinanti al riconoscimento delle competenze, come qualsiasi tipo di politica, sono lontane dall'essere neutrali, ma sono costruiti su i valori, norme e preferenze, così come sono inseriti in un contesto socioeconomico, istituzionale e culturale che li influenza.

Quando si stabiliscono i criteri per l'accesso e l'uso dei sistemi di riconoscimento, la responsabilità delle spese, la gamma di competenze che possono essere riconosciute, gli standard di riferimento o gli obiettivi riconoscimento, si attuano delle scelte di tipo politico.

Compiere scelte culturalmente sensibili vuol dire individuare metodologie e strumenti che tengano conto delle specificità culturali e del tipo di scolarizzazione dei beneficiari. Applicare *tout court* strumenti progettati in un contesto monoculturale possono risultare incomprensibili e privi di senso in un altro contesto. Il linguaggio rappresenta simboli e immagini che possono essere completamente diversi in altri sistemi culturali; anche le illustrazioni, se connotate in senso etnocentrico, possono sfavorire la partecipazione attiva e il coinvolgi-

mento dei soggetti appartenenti a gruppi culturali diversi (Boerchi, Di Mauro, Sarli, 2020).

È auspicabile che l'implementazione dei sistemi e delle pratiche di riconoscimento possano influenzare a loro volta il contesto in cui vengono messi in pratica, per questo motivo innovare pratiche e processi di riconoscimento, rendere i sistemi accessibili a tutti gli utenti, promuovere un approccio di tipo interculturale tra gli operatori, sviluppare strumenti e prassi flessibili può essere un modo efficace per promuovere una nuova cultura di inclusione degli immigrati e in generale di qualsiasi gruppo di persone vulnerabili, valorizzando il contributo sociale ed economico di ogni singola persona nella sua diversità (Lodigiani, 2011).

# Bibliografia


Alberici, A. (2001), Alla scoperta di Mario, Giovanna, Francesca. Le metodologie qualitative per l'innovazione dell'offerta formativa universitaria. In A. Alberici (a cura di). *La parola al soggetto* (pp. 9-50). Milano: Guerini.

Alberici, A. (2011), Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di). *I saperi dell'esperienza* (pp. 7-27). Roma: Anicia.

Andersson, P., Guo, S. (2009), Governing through non/recognition: The missing "R" in the PLAR for immigrant professionals in Canada and Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 423–437.

Andersson, P., Osman, A. (2008), Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42-60.

Bednarz, F. (2013), Validazione e certificazione delle competenze in una prospettiva di *lifelong learning*. In P. Reggio, E. Righetti (a cura di). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 71-85). Roma: Carocci.

Bjørnavold, J. (2000), *Making learning visible*. Luxemburg: CEDEFOP.

Boerchi, D., Di Mauro, M., Sarli, A. (2020), *Linee guida per l'identificazione e la valutazione delle soft skills dei migranti*. Milano: Fondazione Ismu.

Bresciani, P.G. (2005), Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie. *Professionalità*, 87, 9-19.

Commissione europea (2016), *Action Plan on the integration of third country nationals.* Bruxelles: European Communities.

Commissione europea (2020), *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027.* Bruxelles: European Communities.

Diedrich, A. (2013a), Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 548–570.

Diedrich, A. (2013b), Who's giving us the answers? Interpreters and the validation of prior foreign learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 230–246.

Diedrich, A. (2017), Validation of immigrants' prior foreign learning as a framing practice. *European Management Journal*, 35, 729-736.

Diedrich, A., Styhre, A. (2013), Constructing the employable immigrant: The uses of validation practices in Sweden. Ephemera. *Theory and Politics in Organisation*, 13(4), 759-783.

Di Rienzo, P. (2012), *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.

Di Rienzo, P. (2017a), Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 30 (13), 33-41.

Di Rienzo, P. (2017b), Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *Epale Journal*, 1, 20-24.
Di Rienzo, P. (2018), Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 32 (14), 1-18.
Guo, S. (2010a), Toward recognitive justice: Emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 149–167.
Guo, S. (2010b), Lifelong learning in the age of transnational migration. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 143-147.
Guo, S. (2015), The colour of skill: contesting a racialised regime of skill from the experience of recent immigrants in Canada. *Studies in Continuing Education*, 37 (3), 236-250.
Guo, S., Andersson, P. (2006), *Non/recognition of foreign credentials for immigrant professionals in Canada and Sweden: A comparative analysis*. Edmonton: Prairie Centre of Excellence for Research on Immigration and Integration.
Harris, J. (1999), Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–139.
Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essay sur un actracteur étrange.* Paris: Las éditions d'Organisation.
Lerner, M., Menahem, G. (2003), Decredentialization and recredentialization: The role of
governmental intervention in enhancing occupational status of Russian immigrants in Israel in the 1990s. *Work and occupations*, 30(1), 3–29.
Lodigiani, R., Sarli, A. (2017), Migrants' competence recognition systems: Controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *The european journal for research on the education and learning of adults*, 8, 127-144.
Lodigiani, R. (2011), Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, LV (55), 139-159.
Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta.* Milano: FrancoAngeli.
Reggio, P. (2013), Innovazione formativa e pratiche di validazione e certificazione. In P. Reggio, E. Righetti (a cura di). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 17-31). Roma: Carocci.
Sadjed, A., Sprung, A., Kukotetz, B. (2015), The use of migration-related competencies in continuing education: individual strategies, social and institutional conditions. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 1-16.
Singh, M. (2018), *Pathways to empowerment: recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey.* Beirut: UIL.

Souto-Otero, M. (2010), Validation of non-formal and informal learning in Europe: Between vocationalism and social change. In G. Elliot, C. Fourali, S. Issler (Eds.). *Education and social change* (pp. 251–263). London: Continuum Books.

Souto-Otero, M., Villalba-Garcia, E. (2015), Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarization in the recognition of skills? *International Review of Education*, 61(5), 585-607.

Spinthourakis, J.A. (2006), Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. International journal of migration studies. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII (163), 641-656.

Unesco (2019), *4° Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburg: Unesco.

Unesco (2020), *Global education monitoring report. Inclusion and education. All means all*. Hamburg: Unesco.

Webb, S. (2015), 'It's who you know not what': migrants' encounters with regimes of skills as misrecognition. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 267-285.

Werquin, P. (2014), Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non forlmels et informels n'est rien. *Education Permanente*, 199, 49-60.

# 7.
# Intercultura e inclusione a Roma: mappatura dei bisogni e ideazione di servizi pubblici innovativi

Milena Gammaitoni

La ricerca ideata e realizzata nell'ambito del bando FAMI Mi.Main[1] si è basata su un'idea cosmopolita, dove non esiste la parola straniero, esiste la *persona* con diritti e doveri.

Consapevoli che ogni città ha un'anima che non si vede e si scopre pian piano, gli stranieri, oggi, giungono durante la pandemia covid19, in una situazione di regole sanitarie molto stringenti, e di maggior disorientamento riguardo al percorso di inclusione nella società.

Roma ha in sè tante anime perché ospita da sempre mondi diversi, a Roma sembrano diventare tutti romani: "Diventa romano il papa venuto da lontano… diventano romani i calabresi, molto prima di esprimere due sindaci. Diventano romani gli immigrati, purchè li si lasci vivere da romani, e romani diventano deputati e impiegati, *peones* e imprenditori (…) la città viva deve ogni giorno resistere all'anonimato, alla contrapposizione tra forti e deboli, e deve inventarsi i modi di essere in qualche modo una città coesa e non tanti villaggi e tribù contrapposte…" (Marazziti, 2006).

Ci si confronta con la costruzione di un'identità storica nella quale fin dall'800 filosofi e sociologi consideravano la vita della metropoli come luogo privo di radici (F. Toennies), luogo di smarrimento e di personalità blasè (G. Simmel) ciniche, diremmo oggi, sicuramente disindividualizzate per l'enorme varietà di scelte visibili, ma troppo spesso non possibili e disorientanti, con il risultato della paralisi di azione, del mancato esercizio delle *capabilities* (Sen, 2000).

Maurice Halbwachs sostenne al contrario che i gruppi plasmano a propria immagine, inconsapevolmente, qualsiasi luogo abitato per imprimere il ricordo del proprio passaggio attraverso dei segni riconoscibili e condivisi. Così ogni luogo, come è il caso della città moderna, è testimone delle relazioni umane e diviene "radice" di tali relazioni: di rapporti gerarchici, di subordinazione e di dominio.

De Seta (1996) prima, e Ferrarotti (1998) poi, videro chiaramente che l'elemento dell'immigrazione in città definiva e precostituiva l'essenza stessa della cittadinanza. La transizione era il dato strutturale di una socialità in fieri, di

[1] Progetto Mi Main Migration Mainstreaming finanziato dal programma Nazionale del Fondo asilo, migrazione e integrazione FAMI 2014-2020.

una struttura sociale che si esprimeva attraverso comportamenti originati in altre culture e in altre abitudini. Perché nessuna cultura o civiltà avrebbe potuto svilupparsi nell'isolamento. Ma si tratta di una cittadinanza che fatica nel riconoscimento formale e giuridico.

"Ancora oggi, il diritto di migrare è uno dei diritti meno equamente distribuiti tra le diverse zone del mondo, benchè il numero dei migranti sia triplicato in quarant'anni. (…) Un paradosso sta alla base della tematica migratoria: in un mondo in cui tutto circola liberamente – le merci, i capitali, le informazioni, le idee – e in cui si valorizza la mobilità dei cervelli, dei turisti, degli esperti, degli studenti, degli imprenditori, degli inventori e degli artisti, il diritto alla mobilità non segue lo stesso passo" (Withol de Wenden, 2015, p. 20).

Non dovrebbero esistere impedimenti alla libera circolazione, che presuppone il riconoscimento di essere tutte e tutti cittadine/i del mondo, l'idea illuminista del cosmopolitismo, del diritto individuale a viaggiare e a fermarsi dove, semplicemente, si vive meglio. E festeggiare, come accade in Canada, il giorno di conferimento della cittadinanza, ringraziando "lo straniero" di aver scelto di contribuire ad una comunità, di essere un valore aggiunto, umano, culturale, economico.

"Al di là di ogni dogma religioso, ogni persona è un essere umano, che ha dei diritti: alla sopravvivenza, alla libertà, al provare il minor dolore possibile in ogni situazione" (Ferrarotti, 2003, p. 100).

Il fenomeno è complesso ed eterogeneo, come sappiamo non tutti i Paesi del mondo riconoscono la liberta dell'immigrazione e dunque, tra questioni di sopravvivenza economica e a causa di guerre e persecuzioni si emigra comunque, in forma clandestina: per esempio un cittadino europeo può andare liberamente in 162 paesi senza visto, un afgano solo in 30 paesi, e ancora oggi non vengono rilasciati facilmente visti per viaggiare dalla Somalia, Cuba, Congo e Afghanistan.

Come scrive Ignazia Bartholini (2021), "i migranti hanno fatto esperienza di come spesso anche i diritti anagrafici rischiano di non essere riconosciuti smarrendosi, insieme alle loro istanze, fra i meandri della burocrazia o, ancor peggio, della incomunicabilità che produce inesattezze, errori e persino infrazioni normative. Si tratta cioè di universalità dei diritti, anche in ottemperanza della legge 328/00 "Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", che prevede di adottare una politica per cui l'accesso ai servizi viene garantito alla totalità della popolazione residente, senza alcuna distinzione".

Eppure, la grande novità, scrive Catherine Withol de Wenden, sarebbe che "oggi la migrazione è considerata come un fattore di sviluppo. Dopo che studi sull'argomento hanno oscillato tra il saccheggio del Terzo mondo, lo scambio ineguale e lo sviluppo come alternativa alla migrazione, oggi tutti i lavori concordano nel riconoscere che la migrazione e lo sviluppo vanno di pari passo: i trasferimenti delle rimesse si legano alla modernizzazione delle società di partenza da un punto di vista soprattutto economico, ma anche culturale e politico" (2015, p. 56).

Attualmente il numero di residenti stranieri a Roma è pari al 13% della popolazione, con una presenza femminile nettamente superiore, demograficamente giovane, anche se in graduale invecchiamento (età media di 37 anni) e geograficamente molto variabile sul territorio, non emergono le consuete distinzioni tra centro e periferia.[2] Eppure, ancora oggi, nelle comparazioni internazionali siamo tra i primi paesi al mondo nella sovrastima numerica dell'immigrazione, tipica della sindrome da assediamento (dello straniero povero, clandestino e facilmente reclutato in comportamenti violenti e criminali), provocata da uno schieramento politico nazional-populista e xenofobo, e dal giornalismo affiliato a quel pensiero: in Polonia la popolazione crede che gli immigrati siano 4,5 volte tanto il dato reale, in Sud Corea 3,7, in Ungheria 3, in Italia 2,9 volte[3]. Diverse recenti indagini (IPSOS 2017 – National Bureau of Economic Reserach 2018) rilevano che gli italiani siano convinti che gli immigrati rappresentino il 26% della popolazione residente – quando invece sono l'8,4% – di cui il 20% musulmani e che complessivamente il 40% sia disoccupato (quando invece è stimato al 10%, come quello degli italiani). Tanto per chiarire, scrive Maurizio Ambrosini (2019) "l'immigrazione in Italia è sostanzialmente stabile, è dettata da ragioni di lavoro o familiari, è in prevalenza femminile, europea, proveniente da paesi di tradizione cristiana. Non c'è nessuna invasione in corso, tanto meno islamica" (2019, p.36). Sempre Ambrosini tiene a sottolineare la summa degli stigmi, degli stereotipi e dei pregiudizi, incarnati nell'associazione di idee e uso delle parole: *immigrato* e *straniero*. A queste si aggiunge la sindrome da assediamento per l'arrivo dei rifugiati. Immigrato non è il bianco e ricco, pur se di fatto immigrato… lo è sempre il povero con un altro colore della pelle e "Come ha detto qualche anno un famoso campione

[2] A Esquilino un residente su quattro è straniero a Tor Tre Teste quattro ogni cento. Cfr. Lelo, Monni, Tomassi, 2019.

[3] Secondo i dati Istat, al 1 gennaio 2020 gli stranieri residenti in Italia sono 5.039.637, pari all'8,4% della popolazione. L'incidenza della popolazione straniera sulla popolazione italiana totale è un dato in continua crescita: pensate che nel 1990 gli stranieri erano lo 0,8% della popolazione, e solo nel 2006 hanno superato il 5%. Il tasso di crescita tuttavia ha rallentato negli ultimi anni, e tra il 1 gennaio 2015 e il 1 gennaio 2020 è aumentato solo dello 0,7%. Rispetto al 2019, l'incremento è di sole 40 mila unità. Contrariamente all'immagine maschilizzata che viene data dell'immigrato e dello straniero, le donne costituiscono il 52% degli stranieri residenti in Italia. Se scomponiamo ulteriormente questi dati scopriamo che circa 1,5 milioni sono gli stranieri di altri paesi dell'Unione Europea, mentre i cosiddetti extra-comunitari sono 3,5 milioni circa (5,9% della popolazione).
La forte esposizione mediatica dell'immigrazione in questi anni ha fatto sì che l'opinione pubblica abbia una percezione del fenomeno di molto superiore rispetto al dato reale: secondo l'indagine Eurobarometro 469/2017 pubblicata nel 2018, i cittadini europei stimano che l'incidenza degli stranieri in Ue fosse del 16,7%, più del doppio rispetto al dato reale di quel periodo (7,2%). Nella stessa indagine emergeva inoltre che i cittadini italiani fossero tra quelli che più sovrastimavano la presenza straniera: secondo gli intervistati, infatti, la presenza straniera in Italia sarebbe stata pari al 24,6% della popolazione, oltre il triplo rispetto all'incidenza reale. Inoltre, proprio per la sovraesposizione degli sbarchi, l'opinione pubblica tende ad identificare gli "immigrati" con coloro che giungono in Italia con i barconi, soprattutto africani e uomini. Fenomeno che si intreccia poi con la paura verso il terrorismo di matrice islamica. I dati reali, invece, raccontano di una componente straniera prevalentemente femminile, di provenienza europea e di religione Cristiana.

di colore, l'olandese Gullit, "Se hai due miliardi in banca, sei meno negro di un italiano povero" (p.14). Ovviamente la crisi economica innescata dalla pandemia Covid19 ha peggiorato le distanze sociali, aumentando le condizioni di povertà sia degli italiani che degli stranieri, con l'aumento dei tassi di suicidio, di ulteriore marginalità sociale e deterioramento delle relazioni inter e intra personali (Ferrigni 2021).

La crescente povertà in Italia non riguarda solo gli immigrati perché anche gli italiani stanno subendo negli ultimi 30 anni un continuo processo di impoverimento causato dal lavoro atipico, dalla perdita del lavoro dei quadri, che tra i 40 e i 50 anni si ritrovano a dover ricominciare e spesso restare esclusi dal mercato del lavoro, anche se la povertà continua a colpire di più le donne sole con figli e gli anziani.

Una ricerca comparativa diretta da Franco Ferrarotti nel 2009, presso la Facoltà di Sociologia della Sapienza, descriveva i nuovi poveri nascosti da un apparente "benessere". I più poveri non abitano più l'Acquedotto Felice, Cinecittà, il Quarticciolo, l'Alessandrino. La periferia come luogo di miseria si è spostata al di là del raccordo anulare, verso i Colli Albani, ma si va immiserendo anche parte della città più centrale. Proprio all'Acquedotto Felice negli anni '70 Ferrarotti, constatò in carne ed ossa quanto lo stato di miseria non sviluppava solidarietà tra le persone, bensì una continua lotta di sopraffazione, di paura che l'altro derubasse la propria baracca di cose e famiglia. Oggi le baracche dell'Acquedotto Felice non esistono più. Ma dove sono i poveri? Come si sono trasformati?

Se si va nell'antica periferia romana non si trovano più baracche o case abusive bensì si resta colpiti dal processo di *imborghesimento* di quelle stesse aree, e ci si illude che la povertà non esista quasi più tra i romani, quegli italiani immigrati dal sud d'Italia che oggi spesso non hanno comprensione verso i nuovi immigrati dal sud del mondo. Esistono ancora vecchie e nuove povertà che interessano in primo luogo gli anziani, la maggior concentrazione si ha appunto all'Acquedotto Felice e al Quarticciolo. In realtà, il disagio sociale non è scomparso, ma è meno vistoso, non più immediatamente percepibile come un tempo, ma forse proprio per questo è più allarmante perché colpisce in modo trasversale diversi gruppi sociali.

## 1. Il progetto FAMI- Mi-Main: Migration Mainstreaming

Il nostro progetto FAMI Mi.Main, coordinato da Ignazia Bartholini, dell'Università di Palermo, ha attivato una serie di azioni sul campo: da un lato la mappatura dei servizi[4] per i migranti attivi nel Comune di Roma per rilevare

[4] La mappatura è stata coordinata e rilevata da IDOS (Luca Di Sciullo e Raniero Cramerotti) e dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre, composto da Milena Gammaitoni, Katiuscia Carnà, Sara Rossetti, Chiara Carbone. La mappatura è stata realizzata attraverso un'analisi trasversale, quantitativa e qualitativa, comparata e tematica, mirante a far emergere i bisogni più frequentemente segnalati e più ricorrentemente indicati come prioritari, inerenti gli operatori dei servizi sociali rivolti agli stranieri, all'interno del territorio capitolino, come

i bisogni richiesti dagli stranieri e quelli formativi interni per la pubblica amministrazione, ai quali si è risposto con corsi mirati e seminari esperenziali[5], tenuti da docenti universitari ed esperti di immigrazione e in mediazione culturale, per rispondere al bisogno di aggiornamento su questioni legali europee, ma anche per sviluppare la comprensione delle dinamiche culturali dei diversi paesi di provenienza e sensibilizzare capacità relazionali e affinare quelle professionali nell'accoglienza degli stranieri e delle straniere; dall'altro lato la creazione di 4 servizi innovativi, su ambiti considerati particolarmente nevralgici nella realtà di Roma: la scuola, l'orientamento al lavoro, la marginalità e la violenza contro le donne, la mediazione culturale.

Ciò che emerge dalla mappatura dei bisogni delgi stranieri è in primis il bisogno di *un contratto di lavoro regolare* (che assume un'importanza vitale soprattutto per l'utenza non comunitaria, dalla cui contrattualizzazione "in chiaro" ne va della possibilità anche di rinnovare il proprio permesso di soggiorno e di permanere così in uno *status* legale, e una casa di residenza stabile. In particolare, nell'area romana le richieste legate al *reperimento di una casa* si esplicano fondamentalmente in due modalità: nell'aiuto all'espletamento delle pratiche di iscrizione alle liste comunali per l'assegnazione di case di edilizia pubblica e nell'aiuto a trovare un'abitazione in affitto.

A questi bisogni basilari si aggiungono, e al tempo sono strettamente correlate, necessità di natura squisitamente burocratica, che riguardano, per un verso, le pratiche amministrative per documenti specificamente riguardanti la condizione di cittadino straniero (il rilascio e il rinnovo del permesso di soggiorno, presso la questura di riferimento, la domanda di acquisizione della cittadinanza italiana ecc.) e, per altro verso, le pratiche connesse alla fruizione di servizi di *welfare* che riguardano trasversalmente anche gli italiani: iscrizione come residenti presso le anagrafi comunali, iscrizione scolastica dei figli (soprattutto quelli appena giunti in Italia per ricongiungimento, di varie età e conseguentemente riferibili a ordini e gradi scolastici differenziati), iscrizione al Sistema Sanitario Nazionale (anche attraverso l'ottenimento dei codici STP – Straniero Temporaneamente Presente ed ENI – Europeo Non Iscritto, rispettivamente per cittadini non comunitari e comunitari indigenti in stato di irregolarità amministrativa) ecc.

pure le necessità strutturali dei servizi stessi in quanto tali.
A questa ricognizione analitica è stata quindi connessa una mappatura dei servizi attivi sul territorio di riferimento (sia pubblici, sia gestiti e/o erogati da enti del Terzo settore), la quale integra quella dei bisogni e ne rappresenta un necessario complemento anche ai fini di una più adeguata comprensione del sistema di presa in carico delle necessità della popolazione straniera così come è attualmente dispiegato sul territorio e nelle sue diverse articolazioni amministrative e geo-sociali.
I 29 testimoni privilegiati intervistati operano per la maggior parte nel settore pubblico
(16), mentre 13 di loro provengono dal settore privato.

[5] A cura dei docenti: Mario Pesce, Diaspora, Religione e Complessità. La migrazione tra tradizione e scoc culturali; Marco Florio, Lo sguardo e l'azione. Vedersi senza Ri-Conoscersi; Laura Bartoletti, La parola che unisce o che separa. Il linguaggio nella sfera pubblica e nelle narrazioni umane per una convivenza più felice.

Soggiace il più generale bisogno di orientamento civico e amministrativo da parte dei migranti, che consiste nella necessità di conoscere l'ordinamento amministrativo (l'articolazione e l'interconnessione delle diverse strutture pubbliche e tra le loro rispettive competenze) e i contenuti normativi fondamentali, a livello nazionale e locale, riguardanti i requisiti per acquisire un determinato *status* legale e accedere a determinati servizi o forme di sostegno e di sussidio.

In questo quadro si inserisce in particolare l'assistenza legale ai migranti, attraverso la quale essi possono tutelare, rivendicare e far valere i propri diritti in caso di disconoscimento o di illegittimi abusi, non solo in ambito lavorativo ma anche a livello amministrativo e istituzionale.

Trasversalmente a tutti i bisogni finora richiamati, e al tempo stesso a monte di ognuno di essi, v'è infine la necessità primaria di un adeguato apprendimento della lingua italiana. Al problema linguistico, e quindi comunicativo, è strettamente connessa l'esigenza di mediazione culturale nei contesti di interazione nevralgici e particolarmente delicati per la vita sociale dei migranti (la scuola, gli ospedali e le strutture socio-sanitarie, le questure e le prefetture, i centri per l'impiego, le banche, gli uffici pubblici e i servizi sociali e socio-assistenziali ecc.).

In un simile quadro, meritano di essere sottolineate, nello specifico, le questioni connesse all'inclusione delle donne straniere, le quali in tutti gli ambiti di bisogno qui evocati si trovano spesso in una situazione particolarmente svantaggiata, in quanto pesa su di loro il doppio stigma di provenienza (immigrate) e di genere (l'essere donne, appunto). Basti pensare che, pur essendo la maggioranza della popolazione straniera residente in Italia (51,8%), nel Lazio (52,0%), nella provincia di Roma (52,7%) e anche a Roma Capitale (53,2%), esse sono sotto-rappresentate, a tutti i livelli territoriali menzionati, nel mondo del lavoro (sono meno del 44% degli occupati stranieri in Italia, il 45,6% nel Lazio e quote analoghe nell'area metropolitana di Roma e nel Comune capitolino).

Già solo l'apprendimento della lingua italiana trova ostacoli non solo negli orari di lavoro, ma talora anche presso le famiglie di appartenenza, per il divieto dei mariti e/o per gli impegni domestici e familiari, venendo meno tutta una serie di supporti legati ad una rete amicale e parentale.

Un ambito in cui la specificità dei bisogni di genere appare oltremodo spiccata è, infine, quello socio-sanitario, l'accesso ai cui servizi è spesso complicato, nel caso delle donne immigrate, da una serie di visioni culturali che riguardano la comprensione e l'autocomprensione del proprio corpo, della sessualità nel suo complesso, della gravidanza ecc. Comprensioni e precomprensioni culturali, queste, che, se non adeguatamente prese in considerazione, accolte e opportunamente elaborate dal sistema e dagli operatori (anche con il sostegno di mediatori culturali, quanto mai preziosi in questo ambito), finiscono per condizionare e limitare l'effettuazione anche di semplici visite di routine.

Per quanto riguarda invece i principali bisogni degli operatori dei servizi, emersi dalle interviste è possibile ordinare secondo una scala di priorità di bi-

sogni trasversali e "sistemici", che, qualora soddisfatti, garantirebbero un generale potenziamento dei servizi e della loro capacità di venire incontro con successo alle necessità e alle esigenze fondamentali degli immigrati.

Un primo bisogno, emerso da diverse interviste di quanti lavorano direttamente nella PA, è quello di aumentare le risorse umane impiegate nei servizi, per un carico di lavoro *front* e *back office* particolarmente impegnativo, sia per consentire una rotazione degli operatori impegnati con il pubblico che consenta di alternare alla loro attività "di sportello" anche periodi di formazione. A questa esigenza è connessa quella di poter contare su un apporto continuativo e strutturale di mediatori culturali (attualmente troppo estemporaneo e discontinuo, in quanto per lo più assicurato da progetti contingenti, i quali per loro natura hanno una durata limitata).

Il bisogno di supporto da parte di un mediatore culturale non spegne, tuttavia, l'esigenza, da parte degli operatori, di ricevere in prima persona una formazione e un aggiornamento continui che migliori il proprio approccio alla domanda dell'utenza e la propria capacità di individuare ed elaborare risposte adeguate.

In particolare, l'esigenza più sentita è di ricevere una formazione e un aggiornamento di natura: *legislativa*, s*ocio-culturale e socio-politica, socio-antropologica e geo-politica*, *interculturale e relazionale.*

A questo gruppo di esigenze si affiancano bisogni di natura squisitamente "oggettiva" che riguardano invece la struttura organizzativa dei servizi, le modalità di lavoro e gli aspetti burocratico-amministrativi.

Riguardo a questi ultimi, ad esempio, è bisogno piuttosto comune quello di poter applicare procedure più semplificate, omogenee tra i vari servizi territoriali (si rileva che nei vari municipi vengono applicate procedure differenti per lo stesso servizio, oppure vengono fornite informazioni diverse per ottenere le medesime prestazioni) e maggiormente coordinate con gli altri uffici pubblici direttamente coinvolti nella gestione dell'utenza straniera (questure, prefetture, Asl, scuole, centri per l'impiego ecc.). In generale, questa necessità si inscrive in quella più ampia di ideare e implementare strategie di intervento innovative, più agili ed efficienti, anche prevedendo una "cabina di regia" unificata per i vari servizi del territorio, che elabori protocolli di intervento comuni e integrati, svolgendo così una funzione di coordinamento che renda più coerente, consequenziale ed efficiente l'organizzazione del lavoro e le sue modalità di esplicazione.

A una riorganizzazione di questo genere è strettamente connesso, in maniera funzionale, anche il bisogno espresso di migliorare e potenziare il lavoro di rete sia tra servizi e uffici pubblici del territorio, sia con l'associazionismo (per e di immigrati) e il terzo settore, al fine di instaurare o migliorare collaborazioni e sinergie in vista di risposte integrate a questioni sempre più complesse e multidimensionali.

Infine, si segnala anche il ripetuto bisogno di implementare canali informativi e di orientamento ai servizi e alle procedure, sia online (nei siti istitu-

zionali) sia cartacei (guide, depliant, brochure, poster) in cui le informazioni e le indicazioni siano fornite con chiarezza e tempestività. Non solo, infatti, si rileva una generale scarsezza di strumenti di informazione e orientamento, per cui spesso l'utenza straniera si presenta ai servizi avendo reperito informazioni procedurali non sempre corrette o complete, facendo emergere il bisogno di avvisi e guide multilingue.

Il terzo settore non riesce a supplire continuativamente e efficacemente alle disfunzioni dell'offerta dei servizi pubblici; rispetto all'area dell'inclusione sociale ed economica dei migranti, l'attività più diffusa è sicuramente quella dell'orientamento ed accompagnamento ai servizi, in luogo di un ruolo prettamente della pubblica amministrazione.

A conclusione della mappatura dei bisogni il gruppo di ricerca dell'università di Roma Tre, da me coordinato nel Dipartimento di Scienze della Formazione, ha ideato e avviato una serie di corsi di formazione, aggiornamento e approfondimento sulle seguenti tematiche: etnie e minoranze[6]; strumenti giuridici per la cittadinanza inclusiva[7]; riflessioni epistemologiche sull'incontro di culture[8]; pluralismo religioso[9]; storia delle migrazioni interne e internazionali sul territorio di Roma[10]; focus sulla migrazione bangladese[11]; stereotipi e pregiudizi[12]; Pratiche relazionali interculturali e orientamento educativo[13].

Sono stati condivisi saperi, modelli, strumenti e strategie finalizzate all'acquisizione della conoscenza e alla riflessione critica, con l'obiettivo dell'incontro con l'altro "diverso da noi" e la sua valenza sociale.

I servizi avviati presso i municipi VI, VII e XIV[14], con il supporto del Dipartimento per le politiche sociali di Roma Capitale, hanno riguardato i bisogni emergenti dalla mappatura, accompagnando in tutto 120 destinatari stranieri: "A scuola insieme. Interventi a sostegno della comunità educante e della popolazione migrante"[15], "Il servizio alla persona: orientamento al lavoro

[6] Professore Francesco Antonelli, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze Politiche.

[7] Professore Salvatore Bonfiglio, Università Roma Tre, Dipartimento di Giurisprudenza.

[8] Professore Gilberto Scaramuzzo, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

[9] Dott.ssa Katiuscia Carnà, Assegnista di ricerca, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

[10] Dott.ssa Sara Rossetti, Co.co.co FAMI MI. MAIN, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

[11] Dott.ssa Katiuscia Carnà, Dott.ssa Sara Rossetti.

[12] Prof.ssa Fridanna Maricchiolo, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

[13] Prof.ssa Maura Di Giacinto, Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

[14] Gli unici municipi del Comune di Roma che hanno aderito positivamente alla concertazione e implementazione di nuovi servizi gestiti dal nostro gruppo di ricerca. Sicuramente l'esplosione della pandemia non ha agevolato l'avvio di uno sportello itinerante nei diversi municipi di Roma, così come era stato progettato nel 2018. Il progetto ha previsto la contrattualizzazione di 12 co.co.co. da parte del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre, per la formazione e l'implementazione dei servizi innovativi.

[15] Coordinato dalla dott.ssa Sara Rossetti, con le operatrici: dott.ssa Valentina Fabbri e dott.ssa Michela Donatelli, e l'operatore dott. Danilo Palmisano, afferenti al progetto FAMi Mi. Main.

e il processo di integrazione"[16], "Il servizio di accoglienza sulla violenza contro le donne"[17], "Il servizio di consulenza antropologica e mediazione culturale"[18]. Ogni servizio è stato presentato all'utenza straniera nei diversi municipi con delle brochures in diverse lingue, fornendo tutte le informazioni pratiche necessarie e un indirizzo skype per avviare i colloqui a distanza durante i diversi lock down. (inglese, spagnolo, francese, arabo). A questi si aggiungono due proposte da realizzare, speriamo nel prossimo futuro, ma che ad oggi non hanno trovato la possibilità concreta di avvio: "Progettare i servizi di accoglienza e integrazione online"[19] e "La biblioteca pubblica come spazio del dialogo"[20].

Si tiene a sottolineare che, in particolare l'aumento della violenza domestica contro le donne e l'abbandono del lavoro di molte madri, uniti alle difficoltà nella gestione dell'istruzione scolastica a distanza, sono stati ambiti fortemente colpiti durante la pandemia.

Riguardo all'istruzione *Save the Children* ha stimato che in Italia, dalla riapertura delle scuole, a settembre 2020, a febbraio 2021, gli studenti hanno potuto frequentare i loro istituti per circa la metà dei giorni previsti[21]. Sebbene le problematiche evidenziate dalla pandemia, altrettante sono le evidenti vulnerabilità più a livello strutturale e istituzionale che stanno andando rafforzandosi in questo periodo critico, basti pensare alla problematica delle "classi pollaio" nei quartieri più popolari o alle difficoltà di mantenere gli studenti all'interno del ciclo dell'istruzione obbligatoria. Anche in Italia i più danneggiati sono stati i giovani appartenenti a famiglie più fragili e quelli con background migratorio.

Se ne ricava che la principale differenza di accesso, anche per un diritto fondamentale quale quello dell'istruzione, resta in particolar modo di natura economica e, in quanto tale, attraversa e separa non solo il Nord e il Sud, grandi città e piccoli centri abitati, ma persino studenti di una stessa scuola o classe.

Il *digital divide* e l'aumento delle disuguaglianze a livello di opportunità formative digitali è oggi più evidente con l'introduzione della didattica a distanza. Il passaggio dell'insegnamento dalle aule scolastiche alle mura domestiche, dove i più fortunati hanno studiato aiutati da genitori e adulti di

[16] Coordinato dalla Dott.ssa Katiuscia Carnà, con le operatrici: dott.ssa Syilvia Haering, dott.ssa Marziali, dott.ssa Hassania El Lakrad, afferenti al progetto FAMi Mi. Main..

[17] Coordinato dalla dott.ssa Chiara Carbone, con le operatrici: dott.ssa Elisabetta Ferrini e dott.ssa Francesca Asta, afferenti al progetto FAMi Mi.Main.

[18] Coordinato dal dott. Mario Pesce con l'operatrice dott.ssa Diletta Romanetto, afferenti al progetto FAMi Mi. Main..

[19] Ideato dal dott. Edmondo Grassi, afferente al progetto FAMi Mi. Main..

[20] Ideato dalla dott.ssa Michela Donatelli, afferente al progetto FAMi Mi. Main..

[21] Save the Children, *Coronavirus: in alcune città italiane studenti in aula meno della metà del tempo previsto dall'anno scolastico, nel mondo persi 112 miliardi di giorni di scuola*, https://www.savethechildren.it/press/coronavirus-alcune-citt%C3%A0-italiane-studenti-aula-meno-della-met%C3%A0-del-tempo-previsto-dall%E2%80%99anno, 2/3/2021.

riferimento e con supporti tecnici adatti, ma tutti gli altri da soli e con grandi difficoltà, ha ampliato le disuguaglianze sociali.

A causa dei diversi *lock down*, i corsi di formazione e i seminari esperenziali sono stati svolti a distanza, ma in piena interazione con i partecipanti, o meglio, con le partecipanti, per l'alto tasso di femminilizzazione nelle amministrazioni pubbliche. I docenti hanno proposto conoscenze interculturali e artistiche[22], per l'applicazione di nuove modalità relazionali nell'accoglienza e nella risoluzione di problematiche esposte dai partecipanti stessi, indicando specifiche posture mentali e azioni strategiche, sia all'interno del proprio gruppo di lavoro, sia nell'accoglienza degli stranieri.

Ogni corso e seminario promosso dai docenti e studiosi afferenti all'unità di ricerca, da me coordinata, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, è stato videoregistrato e resterà visibile nel canale *youtube* del progetto[23].

In particolare, i corsi di approfondimento tematico sono stati riconosciuti nel percorso formativo di eccellenza e inseriti nel portale Marco Aurelio di Roma Capitale[24], luogo di formazione continua dei propri dipendenti: i corsi hanno accolto la frequenza di 2.213 partecipanti (di cui 1.412 hanno superato l'esame finale ricevendo un attestato).

Infine, è stata realizzata una mostra fotografia e documentaria sulla storia e il presente delle immigrate, a cura dell'Associazione Toponomastica femminile[25].

[22] L'espressione artistica è stata introdotta nei seminari esperenziali per agevolare le relazioni e come mezzo di conoscenza di altre culture, spesso considerate "minori" e povere di cultura e di arte.

[23] https://www.youtube.com/playlist?list=PLd4Bjz1Zul1ePrcSpCSbrmReBU8UzbO88

[24] https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS727158

[25] La mostra è stata realizzata su supporto virtuale e visibile nel canale you tube del progetto FAMI MI.MAIN, e nel sito web dell'associazione.

## Riferimenti bibliografici


Allevi, S. (2018), *5 cose che tutti dovremmo sapere sull'immigrazione (e una da fare),* Laterza, Bari-Roma.

Ambrosini, M., Abbatecola, E. (2009), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Franco Angeli, Milano.

Ambrosini, M. (2017), *Migrazioni,* Egea, Milano.

Ambrosini, M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.

Bauman, Z. (2007), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.

Beck, U. (2000), *La Società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

Eve, M., Favretto, A.R., Meraviglia, C. (2003), L*e disuguaglianze sociali*, Carocci, Roma.

Ferrarotti, F. (2003), *La convivenza delle culture. Un'alternativa alla logica degli opposti fondamentalismi*, Bari, Dedalo.

Ferrarotti, F. (2015), *Roma Caput Mundi*, Roma, Gangemi.

Ferrarotti, F. (1970), *Roma da città a periferia*, Laterza, Roma.

Ferrarotti, F. (1984), *Roma madre matrigna*, Laterza, Bari.

Ferrigni, N. (a cura di) (2021), *Le nuove povertà di Roma Capitale, Rapporto di ricerca*, Aracne, Roma.

Giddens, A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.

Idos (2020), Confronti*, Statistical Dossier on Imigration in Italy*, Roma, IOM.

Idos (2020), *Osservatorio sulla migrazione a Roma e nel Lazio*, Roma, IDOS.

Ismu (2020), *XXVI Rapporto Ismu sulle immigrazioni*, Milano.

Istat (2020), *Reddito e condizioni di vita. Indagine sulle condizioni di vita* – Anno 2019, Roma.

Lelo, K, Monni, S., Tomassi, F. (2019), *Le mappe della disuguaglianza, una geografia sociale metropolitana*, Donzelli, Roma.

Marazziti, M. (2006), *La città di tutti, diario sociale di una grande città*, Leonardo International, Milano.

Sayad, A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano.

Sen, A.K. (1996), *La Disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna.

Sen, A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.

Sennet, R. (2001)*, L'uomo flessibile,* Feltrinelli, Milano.

Withol de Wenden, C. (2015), *Il diritto di migrare*, Ediesse, Roma.

## Pubblicazioni della ricerca

Gammaitoni M., a cura, Roma in mutamento? Intercultura e inclusione per servizi pubblici innovativi, Cleup, Padova, 2022, pp. 280

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Convegno Conclusivo FAMI Mi MAIN, 23-24 novembre 2021 Università di Palermo, coordinamento sessioni e conclusioni

Convegno Conclusifo FAMI FARO, 31 marzo 2022, Università Roma Tre, DSF, coordinato da Massimo Margottini, Relazione su la ricerca FAMI Mi Main a Roma, Palermo, Trapani.

# 8.
# Fare Rete e Orientare-FARO: un progetto FAMI per promuovere l'inclusione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi e la costruzione di una rete territoriale per l'orientamento

Massimo Margottini, Federica De Carlo[1]

## 1. Introduzione

Gli sviluppi, spesso fuori controllo, dell'economia neoliberista e globalizzata nella presente società dell'incertezza (Bauman, 1999) hanno prodotto profondi cambiamenti nelle strutture sociali, economiche, organizzative e occupazionali in cui le persone vivono e lavorano.

Dirette conseguenze sono, di fatto, un accentramento della ricchezza, la crescita della disuguaglianza e della povertà (UNCHR, 2019), dei conflitti sociali, della violazione dei diritti umani. Anche il cambiamento delle condizioni climatiche ha determinato condizioni di sottosviluppo e di miseria che hanno portato milioni di persone ad abbandonare i propri paesi di origine.

Sulla base di questo complesso scenario, gli individui si trovano sempre più spesso a riprogettare la propria vita emigrando per raggiungere quelle nazioni ritenute più sicure in cui sono presenti fattori di attrazione economici (*pull factors)* che caratterizzano i sistemi politici ed economici più sviluppati (Ambrosini, 2001) e che sono connotati da stabilità politica, rispetto dei diritti umani, maggiore benessere, migliori servizi sociali agevolmente accessibili.

Secondo i dati dell'UNCHR, nel 2019 circa 70,8 milioni di persone in tutto il mondo sono state costrette ad abbandonare il proprio Paese di origine.

In Italia, i dati aggiornati al 22 luglio nel 2019 confermano l'arrivo attraverso il mar Mediterraneo di 3.353 migranti (UNCHR, 2019) che, per un paese di 60 milioni e 359 mila persone (ISTAT, 2019), rappresentano lo 0,005% della popolazione. Anche Amnesty International ha denunciato come nel 2019 il numero di arrivi in Italia presenti un calo rispetto al 2017.

Tuttavia, seppur i dati confermino una inflessione dei movimenti migratori verso l'Italia, si è ritenuto necessario definire obiettivi comuni e condivisi mediante la promozione di azioni, che, a partire dal versante istituzionale e politico europeo (ricordiamo la Strategia di Lisbona del 2000, la Strategia "Europa

[1] Progetto europeo FAMI, Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini. Il saggio è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, i paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da Massimo Margottini e i paragrafi 2, 3, 5, 6, 7 e 8 sono stati redatti da Federica De Carlo. Il paragrafo 9 è stato scritto da entrambi gli autori.

2020"; le Risoluzioni del Consiglio europeo del 2004 e del 2008; gli obiettivi dell'Agenda 2030) hanno posto sempre più attenzione all'importanza di promuovere azioni finalizzate a ridurre la povertà educativa, nonché a promuovere il successo formativo, la piena realizzazione personale e l'inclusione sociale (Margottini, 2017), soprattutto per quelle persone che appartengono alle categorie più fragili come quella dei migranti.

Alla luce di tale scenario e dei presupposti sinora esposti, al fine di fornire un contributo concreto alla riqualificazione e al miglioramento delle prassi e delle metodologie all'interno dei servizi territoriali che svolgono interventi di orientamento e azioni di accompagnamento al lavoro riferibili ai cittadini di paesi terzi, il progetto finanziato dal FAMI – Fondo Asilo Migrazione e Integrazione denominato "FARO – Fare Rete e Orientare" (2019-2021) si è proposto di identificare un possibile modello integrato, concettuale e operativo di orientamento formativo e professionale, pensato e costruito in particolare per un *target-group* specifico, quello dei soggetti di origine straniera, volto a supportare percorsi di miglioramento delle prassi degli operatori e di riqualificazione dei servizi pubblici territoriali.

Ulteriore obiettivo del progetto è stato ricostruire un quadro generale in merito alle azioni di orientamento e di costruzione di una rete territoriale all'interno della Regione Lazio, nella provincia di Monza-Brianza e nella Regione Puglia, regione in cui è stato sperimentato il modello di orientamento.

## 2. Il progetto

I Partner del progetto "FARO – Fare Rete e Orientare" (2019-2021), il cui capofila è il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, sono l'Istituto Psicanalitico per le Ricerche Sociali (Roma), l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) 2 e 3 di Roma, la Regione Lazio (Direzione Regionale Formazione, Ricerca e Innovazione, Scuola, Università, Diritto allo Studio), il Consorzio Desio-Brianza, il Consorzio Comunità Brianza, e la Regione Puglia (Assessorato alla Formazione e Lavoro – Politiche per il Lavoro, Diritto allo Studio, Scuola, Università, Formazione Professionale).

Il progetto, finanziato dal Ministero degli Interni – Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione – Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo nazionale 3. Capacity building - lett. j) Governance dei servizi) è stato realizzato con l'intento di contribuire alla qualificazione del sistema di attori, pubblici e privati, a tutela dei giovani e degli adulti di Paesi extra UE relativamente a tre assi principali: orientamento formativo e professionale, integrazione sociale e costruzione di reti per l'orientamento.

Obiettivo generale di FARO è la realizzazione di azioni di *capacity building* volte e potenziare le capacità di intervento di tutti gli attori che operano sul

territorio, favorendo il consolidamento delle reti attive e la creazione di nuove reti di collaborazione, la condivisione di buone pratiche e di metodologie di intervento, avviando una fase di progettazione partecipata per l'elaborazione di modalità efficaci di presa in carico a sostegno nei percorsi di piena inclusione rivolti a giovani e adulti provenienti da paesi Terzi. Nel corso del progetto è stata prestata particolare attenzione ai percorsi educativi, di formazione e alle pratiche di orientamento al lavoro, fondamentali per contrastare rischi di disagio e di discriminazione, attraverso azioni che favorissero il potenziamento del singolo servizio mediante la condivisione di buone pratiche, migliorando la connessione tra i diversi attori, i diversi servizi e l'intero sistema.

Tali azioni hanno riguardato in primo luogo l'area territoriale del Comune di Roma, la Regione Lazio e la provincia di Monza e Brianza , e infine, la Regione Puglia, individuata come territorio dove replicare e sperimentare, mediante specifiche azioni formative rivolte agli operatori, il modello di orientamento costruito per il *target-group*.

Il progetto FARO segue una precedente esperienza che si è svolta all'interno delle iniziative di ricerca a valersi su fondi FAMI che si è concluso nel 2019 e che ha coinvolto il Dipartimento di Scienze della Formazione come capofila. Si tratta di un progetto dal titolo "CREI – Creare Reti per gli Immigrati" (FAMI – Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo nazionale 3. Capacity building – lett. j) Governance dei servizi) volto a progettare e sperimentare un modello di orientamento pensato per giovani immigrati e azioni di miglioramento della rete degli attori che gravitano intorno alla filiera dell'orientamento (Fiorucci, Margottini, 2020).

Pertanto, FARO rappresenta il *trade d'union* fra due specifici ambiti, ovvero l'uno (individuato dal progetto CREI) legato alla ricognizione degli strumenti e delle prassi orientative riferibili ai cittadini di paesi terzi, e l'altro più operativo, legato alla costruzione della rete dell'orientamento mediante un'azione di formazione degli operatori e di professionisti in una logica di *capacity building*.

## 3. Fasi del progetto

Il disegno di ricerca è stato sviluppato intorno a specifiche azioni caratterizzate da una ricca ed ampia cooperazione promossa all'interno di un contesto organizzativo che ha dato vita ad una comunità professionale costituita da esperti di orientamento appartenenti a diversi contesti multidisciplinari. Nello specifico, va sottolineato come la scelta del campione, individuato in una *équipe* di soggetti provenienti da contesti professionali eterogenei, ha consentito un approccio diversificato e più adeguato agli obiettivi del progetto, favorendo un consolidamento in un contesto innovativo reso concreto mediante la messa a punto di strumenti costruiti a tale scopo.

Tale impostazione ha consentito inoltre, secondo quanto previsto dalla Terza Missione dell'Università, che si sviluppasse la concreta opportunità di

avviare una più stretta collaborazione fra accademia, territorio e mondo del lavoro.

Il progetto si è dunque sviluppato e declinato mediante una serie di fasi che è possibile riassumere come segue: 1) ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori che operano nella filiera dell'orientamento, nella formazione scolastica e professionale nella provincia di Monza Brianza e delle Regioni Lazio e Puglia; 2) mappatura dei servizi dell'orientamento nei territori oggetto di studio, costruzione della *governance*; definizione del modello di orientamento; 3) sperimentazione del piano formativo nella formazione *on the job*; 4) presentazione e condivisione del modello di orientamento in sessioni formative dedicate agli attori della filiera dell'orientamento (Regione Lazio, provincia di Monza e Brianza e Regione Puglia); 5) disseminazione del modello sul territorio nazionale.

## 4. *Background* teorico

Poiché è ormai ampiamente condivisa l'idea che nel soggetto la dimensione personale ed esistenziale non può essere artificiosamente separata da quella formativa, scolastica e professionale, all'orientamento è attribuito il compito di garantire il diritto formativo a tutte le cittadine e a tutti i cittadini, anche di origine straniera e di creare inoltre le migliori condizioni per favorire l'acquisizione di un lavoro dignitoso (ONU, 2015) ovvero di realizzare un progetto formativo e personale che, come afferma Fiorucci (2011) "può variare per forme, tempi e obiettivi – assimilazione, integrazione e inserimento – e che tuttavia interpella fortemente la società di accoglienza chiedendogli di garantire qualità alla formazione professionale. Qualità della formazione significa soprattutto mettere soggetti che vi partecipano in condizioni di esercitare attivamente il diritto di cittadinanza" (p.85).

Appare tuttavia emergere, proprio nell'ambito di azioni di orientamento scolastico, formativo e professionale rivolte alle categorie più deboli, una problematica cruciale nelle pratiche e negli strumenti che gli operatori e i consulenti utilizzano nei percorsi di accompagnamento al lavoro: affinché i migranti possano realizzare una piena integrazione sociale e lavorativa sembra non essere più sufficiente l'applicazione di un modello *standard* di consulenza (Fiorucci, Catarci, 2015).

La più recente letteratura pedagogica e psicologica presenta numerosi contributi (Savickas, 2012; Pellerey, 2017; Margottini, 2019) che dimostrano come le dimensioni dell'*empowerment* di competenze non solo cognitive ma anche metacognitive, affettivo-motivazionali, relazionali e la costruzione di una identità personale e professionale, attraverso un processo di costruzione narrativa, rappresentino la giusta mediazione per promuovere nei soggetti in orientamento procedimenti di tipo metaforico nei contesti dell'orientamento.

In tali processi appunto, i soggetti possono condividere significati, sviluppare capacità di interpretazione, assumere punti di vista differenti, sviluppare capacità strategiche come l'auto direzione, l'autodeterminazione (Pellerey, 2017), la ca-

pacità di auto-orientarsi e attivare le proprie risorse interne. Per tali ragioni è stato individuato un *framework* teorico di riferimento che abbraccia diversi approcci di natura socio-cognitiva (Savickas, 2012) le cui pratiche qualitative si rivelano utili per lo studio olistico dell'individuo e che si qualificano come le più semplici e adatte da utilizzare con particolari *target* come quello dei cittadini paesi terzi e che pongono l'accento sulla necessità di prevedere un adeguamento degli strumenti e delle metodologie per tale utenza (che fino a pochi anni fa erano quasi del tutto esclusi dei servizi di orientamento).

Da una analisi approfondita della letteratura sul tema, tra gli apporti più interessanti attualmente presenti nel panorama internazionale dell'orientamento, è stato identificato il paradigma del *Life Design* (Savickas, 2012) che individua nel costrutto narrativo (Bruner, 1991) centrato sulla persona (Rogers, 1986), uno strumento efficace per la costruzione di una identità professionale.

Tale quadro generale evidenzia come sia possibile configurare un *set* di risorse la cui applicazione nei contesti orientativi può rendere il soggetto in grado di diventare *attore* e *autore* della propria vita (Savickas, 2011), ma anche in grado di fare emergere un ruolo agentivo (Bandura, 1982) nel fronteggiare numerose sfide.

La promozione di *empowerment* (Zimmermann, 1999) volto all'acquisizione di maggiori competenze in termini di auto-efficacia (Bandura, 1982), capacità di auto-dirigersi (Pellerey, 2004), di governare i processi che riguardano il proprio percorso formativo e professionale, ma anche esistenziale (Margottini, 2014b, 2019), può sviluppare nel soggetto una nuova immagine più positiva di sé, tale da renderlo maggiormente proattivo nella ricerca di un lavoro e nella realizzazione del proprio progetto migratorio.

Alla luce di queste considerazioni, il costrutto del *Life Design* (Savickas, 2005) e la teoria della *Career construction* (Savickas, Porfeli, 2012) sono stati identificati come due paradigmi particolarmente in linea con le ipotesi, gli obiettivi e le domande della ricerca, in quanto si fondano sul processo di costruzione di sé e della propria identità professionale in cui risulta fondamentale sviluppare la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

Questa azione, tuttavia, è resa possibile tramite lo sviluppo di un pensiero riflessivo focalizzato sui valori e sul senso della vita (La Rocca, 2018) che, mediato dall'atto narrativo, pone il soggetto in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale (Margottini, 2017) nell'elaborare o rielaborare un proprio progetto di vita (Pellerey, 2017).

## 5. Nota metodologica

Individuato come quadro scientifico di riferimento il paradigma del *Life-Design* (Savickas, 2005), basato sull'approccio biografico-narrativo (Bruner,

1991, 2002; Demetrio, 1996) come strumento per l'analisi del sé e avendo identificato quale obiettivo di ricerca un'azione di promozione dello sviluppo professionale (Asquini, Dodman, 2018) e di miglioramento di alcune pratiche e competenze in uno specifico contesto lavorativo (Trinchero, 2002), attraverso forme di intervento volte dunque ad un cambiamento positivo e partecipativo dei professionisti coinvolti (Benvenuto, 2015), per la parte empirica della ricerca è stato adottato un approccio *mixed method* (Ponce, Pagàn-Maldonado, 2015).

Dopo aver proceduto alla definizione degli indicatori e dei descrittori del progetto concordati e condivisi con gli attori coinvolti (docenti dei CPIA, operatori dei CPI e dei COL), al fine di rilevarne i fabbisogni formativi e di raccogliere un repertorio di pratiche e azioni critiche su cui intervenire, si è proceduto con la somministrazione di una *web-survey* e la realizzazione di interviste semi-strutturate (Lucisano, Salerni, 2002) e *focus-group* (Zammuner, 2003) che hanno coinvolto un campione di tipo casuale semplice composto da 160 soggetti.

Ai *focus-group* hanno partecipato 20 figure dirigenziali che sul territorio italiano coordinano e gestiscono i servizi di orientamento.

Gli strumenti utilizzati e messi in atto sono stati: due questionari strutturati (finalizzati alla rilevazione dei fabbisogni formativi e a raccogliere i *feedback* post-formazione) e un'intervista semi strutturata appositamente costruita (i cui temi sono stati approfonditi anche nelle domande-stimolo impiegate nei *focus-group*). Sia le interviste che i *focus-group* sono stati realizzati mediante l'impiego di una traccia che ha previsto tre diverse macro-aree di approfondimento: a) il sistema dell'orientamento; b) le prassi operative; c) la cultura dell'orientamento.

L'accostamento del metodo qualitativo a quello quantitativo ha consentito che la rilevazione dei dati si svolgesse assicurando le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità al fine di rilevare, come proposto dal modello di Guba (1981), il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità. Tale fase di combinazione e integrazione ha guidato il lavoro di pianificazione progettuale nella complessità del problema studiato.

L'impiego di strumenti strutturati come il questionario abbinato alle interviste e ai *focus-group* si è rivelato essenziale per generare dati quantitativi e qualitativi per compiere un'analisi più completa ed esaustiva. A causa della epidemia di COVID-19, la maggior parte delle interviste e dei *focus-group* è stata effettuata *online* sulla piattaforma Teams.

Successivamente, è stata svolta una importante parte di ricerca-formazione (Vannini, 2019), che ai fini del progetto è risultata fondamentale per le sue caratteristiche di "forma di indagine volta a fornire delle risposte a più problemi teorici", in quanto ha permesso di "rafforzare l'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fondamentali per la loro risoluzione" (Lewin, 1972, p. 68).

## 6. Le caratteristiche del campione

Il campione dell'indagine è un campione non probabilistico di convenienza rappresentato dall'universo degli attori (operatori, consulenti, docenti dei CPIA) operanti negli enti che per competenza istituzionale erogano servizi di orientamento con cittadini di paesi terzi.

Complessivamente, il campione è risultato composto da 160 partecipanti fra operatori, consulenti di orientamento, docenti dei CPIA, dirigenti e testimoni privilegiati, distribuiti nella Regione Lazio e nel territorio della provincia di Monza-Brianza.

## 7. Il percorso formativo sul modello integrato di orientamento: caratteristiche

Il percorso formativo si è svolto a partire dal mese di settembre 2020 e si è concluso nel mese di luglio 2021, periodo in cui sono stati anche realizzati 29 tavoli di lavoro (5 in provincia di Monza-Brianza e 24 nel Lazio, suddivisi in incontri di discussione e vera e propria formazione) e 2 sessioni laboratoriali di *mutual learning*.

Quale *focus* oggetto della presente ricerca, il percorso di miglioramento delle prassi e di riqualificazione dei servizi configurato nei tavoli di formazione avviati nella Regione Lazio, ha proposto un progetto formativo finalizzato all'implementazione di azioni e strumenti volti a costruire una rete tra gli attori dell'orientamento e all'incremento delle competenze degli operatori e dei consulenti che operano nella filiera dell'orientamento con cittadini di paesi terzi.

A tal fine, quali utenti finali della formazione, sono stati coinvolti i docenti dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA), i consulenti dei Centri di Orientamento al Lavoro di Roma Capitale (COL) e gli operatori dei Centri per l'Impiego (CPI), dislocati nelle aree Nord, Centro e Sud del Lazio.

I contenuti affrontati nei 24 tavoli si fondano sul modello *Life Design* (Savickas et al. 2009), un recente modello scientifico di intervento sulle carriere finalizzato a supportare i beneficiari nello sviluppo dell'identità professionale.

Tale paradigma di riferimento, descritto nella prima parte del presente lavoro, è stato riconosciuto dal panorama della ricerca scientifica come particolarmente efficace negli interventi di orientamento riferibili alle persone appartenenti alle categorie più deboli e a rischio di emarginazione sociale, come gli immigrati.

I 7 moduli progettati nel percorso formativo sul modello integrato di orientamento proposto nel progetto FARO si focalizzano sulle seguenti macro aree:

Modulo 1 – Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative, stipula del patto orientativo e formativo;

Modulo 2 – Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio;

Modulo 3 – Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro;
Modulo 4 – Misurazione degli interessi professionali;
Modulo 5 – Promozione delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali;
Modulo 6 – Progetto formativo e professionale;
Modulo 7 – Accompagnamento alla formazione e al lavoro: elaborazione del cv finale e della lettera di presentazione; orientamento all'interno delle reti (Centri di formazione professionale, Centri di orientamento al lavoro, Centri per l'Impiego, Agenzie per il lavoro…), attivazione di contratti di apprendistato, tirocinio… etc.

I moduli sono stati resi disponibili anche in modalità on line https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/.

Nel procedere con la selezione degli strumenti per l'orientamento formativo e professionale mirato ai cittadini di paesi terzi, si è prestata particolare attenzione nel fornire delle proposte di dispositivi validati e introdotti in progetti e studi condotti nel contesto del panorama scientifico e accademico di riferimento e nell'ottica di un più ampia collaborazione fra università.

Tali strumenti, tutti disponibili *online* e *open access*, si sono rivelati di particolare efficacia nel supportare gli operatori di orientamento nelle loro prassi quotidiane con l'utenza immigrata.

In particolare, ci si riferisce a: a) "Strumento europeo multilingue di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi – EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals"; b) "Multilingual Iconographic Professional Interest Inventory – MIPII", https://www.mipii.net (Boerchi, Magnano, 2015; Magnano, Zammitti, 2019); c) questionari sulle competenze strategiche (Pellerey, Orio, 1996) e sull'adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012) presenti sulla piattaforma https://www.competenzestrategiche.it.

## 8. Risultati emersi

Per quel che concerne i Centri per l'impiego, sono emerse alcune criticità in merito all'utilizzo da parte degli operatori di dispositivi per le pratiche di orientamento.

Gli interventi di orientamento, ad esempio, non sono accompagnati da strumenti o metodologie *ad hoc,* da utilizzare né con i cittadini italiani, né con cittadini di paesi terzi.

Gli operatori hanno sottolineato, inoltre, la carenza di percorsi formativi e di aggiornamento congruenti con le pratiche da loro svolte.

In termini di *background* formativo si rileva una preparazione degli operatori limitata alla propria esperienza professionale, in quanto solo pochi consulenti hanno svolto un percorso universitario o post-universitario sull'orientamento.

Oltretutto, l'esigua disponibilità di tempo non facilita i colloqui che, in modo costante, si svolgono in sessioni molto brevi anche laddove i soggetti presentino un discreto livello di padronanza della lingua italiana.

In questo modo si osserva come la logica dell'emergenza risulti essere un tratto prevalente anche sul territorio laziale, da considerarsi comune e trasversale alle diverse strutture.

Infine, ciò che gli operatori riscontrano quando si affronta il tema della rete, è la difficoltà di individuare servizi e strutture che sul territorio siano in grado di lavorare in sinergia e risolvere determinate problematiche (come la ricerca di un alloggio o di un consultorio familiare) e soddisfare i diversi fabbisogni che gli utenti migranti esplicitano e che non sono solamente riconducibili a quelli primari, come i bisogni culturali e sociali (Fiorucci, Catarci, 2015).

## 9. Conclusioni

Considerato un tale scenario di intervento, le tematiche affrontate nel progetto hanno indagato la sussistenza e la coerenza di un modello di orientamento formativo e professionale definito e basato scientificamente.

A tale scopo, il percorso di ricerca-formazione all'interno del quale tale modello è stato proposto, ha favorito, come rilevano le analisi dei dati, lo sviluppo della consapevolezza nelle figure professionali che gravitano intorno all'orientamento che è possibile contribuire, mediante la realizzazione di progetti formativi condivisi, ad un cambiamento sociale volto a costruire nuove società, alla luce del rispetto dei diritti, dell'equità, della dignità, di un lavoro che sia capace di valorizzare le persone e di mettere al centro l'inclusione e la sostenibilità.

L'idea di un orientamento formativo come strumento privilegiato della ricerca educativa è avvalorata dalla sua capacità di identificarsi come un approccio pedagogico volto a sostenere e facilitare nelle persone la costruzione di una progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) e professionale volta all'acquisizione di una consapevolezza in direzione dello sviluppo di una responsabilità capacitante (De Carlo, 2021) promotrice di azioni concrete nel vivere presente e futuro.

Lo scenario che si ricava dal presente lavoro mostra alcune profonde lacune in riferimento all'assenza di una normativa che regoli i rapporti tra committenza, consulenza e utenza che riconosca il diritto del cittadino, lungo tutto l'arco della vita, ad accedere ai servizi di orientamento e che predisponga l'implementazione di un sistema di orientamento configurato mediante la costituzione di una rete formale di realtà pubbliche (statali, regionali, provinciali e locali) e/o private che intraprendano azioni concrete finalizzate al raggiungimento di obiettivi condivisi.

Partendo da tali premesse, è auspicabile la messa a punto di un piano ade-

guato di investimenti capaci di potenziare le risorse pubbliche riducendo le carenze e l'eccessiva rigidità che caratterizzano i diversi dispositivi amministrativi e burocratici che sempre più spesso si rivelano un ostacolo per garantire la qualità dei servizi di orientamento e di accompagnamento al lavoro.

A tal proposito, si ritiene opportuno evidenziare che, seppur il presente studio abbia svolto un'indagine finalizzata ad esplorare e documentare le prassi operative prioritamente destinate agli interventi di orientamento con l'utenza straniera, si è colta l'opportunità di condurre un approfondimento generale sulle dinamiche del sistema dell'orientamento nel suo complesso, volgendo uno sguardo attento anche alle dinamiche inerenti l'utenza non appartenente a categorie non propriamente fragili e a rischio di esclusione sociale (NEET, giovani laureati in cerca di lavoro).

Concludendo, il percorso effettuato, i cui esiti non vogliono porsi quali esaustivi di un fenomeno più complesso, vuole considerarsi come una buona pratica in cui è stato possibile circoscrivere e sollecitare nuove possibilità di significato per l'orientamento e creare spunti di riflessione, nonché le condizioni preliminari per ulteriori strategie di ricerca finalizzate ad individuare nuove aree di intervento.

Infine, il progetto FAMI "FARO" ha inteso fornire un contributo per diffondere un modello integrato, concettuale e operativo di orientamento formativo e professionale in linea con i paradigmi interpretativi e con la letteratura scientifica nazionale ed internazionale di riferimento: un modello volto a promuovere la circolarità e la connessione tra teoria e prassi e la disseminazione di buone pratiche di orientamento sul territorio.

## Riferimenti bibliografici


Ambrosini, M. (2001), Oltre l'integrazione subalterna. La questione della valorizzazione della risorsa-immigrati. *Studi emigrazione*, (141), 2-30.

Asquini, G., Dodman, M. (2018), La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed), *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*, 157-169. Milano: Franco Angeli.

Bandura, A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122-147.

Bauman, Z. (1999), *La società dell'incertezza.* Bologna: II Mulino.

Benvenuto, G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bertin, G.M., Contini, M.G. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.

Boerchi, D., Magnano, P. (2015), Iconographic professional interests' inventory (3IP): A new validation study. *Europe's journal of psychology*, *11*(4), 571- 596.

Bruner, J. (1991), The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, *18*(1), 1-21.

Bruner, J. (2002), *Making Stories. Law, Literature, Life.* New York: Farrar Straussand Giroux.

De Carlo, F. (2021), Il paradigma della responsabilità tra teoria pedagogica e prassi educativa. In: (a cura di) Polenghi, S.; Cereda, F. Zini P., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive,* 36-44. Lecce: Pensa MultiMedia.

Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Fiorucci, M. (2011), *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Fiorucci, M., Catarci, M. (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.

Fiorucci, M., Margottini, M. (2020), *Creare reti per gli immigrati*. Milano: Franco Angeli.

Guba, E.G. (1981), Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal, vol. 29*, (2), 75-91.

Istat (2019), *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*. Ed. ISTAT. Ultima consultazione: 11/04/2022.

La Rocca, C. (2018), Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, *52*(208-209), 107-127.

Lewin, K., (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Lucisano, P., Salerni, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

MAGNANO, P., ZAMMITTI, A. (2019), Career guidance for unaccompanied young migrants. A report on an Italian experience. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, *25*(2), 41-63.
MARGOTTINI, M. (2014b), Orientamento, formazione professionale e lavoro in Europa. *PROSPETTIVA EP, 3*, 69-85.
MARGOTTINI, M. (2017), *Competenze strategiche a scuola e all'università*. *Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi.* Milano: LED.
MARGOTTINI, M. (2019), Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *17*(1), 309-322.
ONU (2015), Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In < https://www.unric.org/it/agenda-2030>.
PELLEREY, M. (2004), Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
PELLEREY, M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
PELLEREY, M., ORIO, F. (1996), *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
PONCE, O.A., PAGÁN-MALDONADO, N. (2015), Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, *1*(1), 111-135.
ROGERS, C.R. (1986), Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review, 1*(3), 257-259.
SAVICKAS, M.L. (2005), The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work,* 42-70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
SAVICKAS, M.L. (2011), Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, *48*(4), 179-181.
SAVICKAS, M.L. (2012), Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19.
SAVICKAS, M.L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.P., DUARTE, M.E., GUICHARD, J., VAN VIANEN, A.E. (2009), Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 239-250.
SAVICKAS, M.L., PORFELI, E.J. (2012), Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, *80*(3), 661-673.
TRINCHERO, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2019), UNHCR Population Statistics. Data – Demographics. Ultima consultazione: 12/03/2022 https://www.unhcr.org/refugee-statistics/.

Vannini, I. (2019), *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
Zammuner, V.L. (2003), *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
Zimmerman, B.J. (1999), Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

# 9.
# "Classificare è dominare". Genealogie insolenti a partire da Albert Memmi'[1]

Francesco Pompeo

In memoriam amico clarissimo et ali@

*"Lo studioso farebbe bene a studiare le categorie e i processi di categorizzazione come fenomeno in sé, invece di rendersi partecipe della diffusione dell'idea che vi siano già gruppi concreti (reificati o naturali che siano) da prendere come unità d'analisi."* (Andrea Spreafico 2019, p. 176)

## 1. Lavorare su e tra le categorie

Con queste parole Andrea Spreafico, con straordinaria e lucida sensibilità da par suo, invitava a prendere coscienza delle implicazioni delle posture classificatorie delle scienze sociali, analizzate come riflesso di falsa neutralità e naturalismo: metteva in questo modo in luce l'esigenza di una decostruzione critica dello sguardo per la redifinizione del loro orizzonte nella contemporaneità.

Questi orientamenti, nell'appassionato riferimento alla riflessione e alla cultura francese, ci hanno accomunato in molte discussioni su prospettive e senso della ricerca sociale: allo stesso modo condividevamo l'urgenza di restituire densità teorica, interrogando la produzione dei saperi e le strategie discorsive in relazione ai poteri. Quest'approccio nella consapevolezza che, richiamando tra gli alti Pierre Bourdieu e Michel Foucault: "Le categorie dominanti, cioé stabilmente accettate in una data società, controllano dalle fondamenta il modo in cui le persone percepiscono la realtà (Spreafico 2019, p.178). Altre letture comuni, come i lavori di Jonathan Friedman, in particolare la sua serrata disamina delle contraddizioni del *politically correct* (2018), ci hanno fatto dialogare con e attraverso i nostri studenti. Non poteva essere altrimenti, nel rifiuto delle risposte facili come delle retoriche mainstream e dell'unanimismo.

Tale impostazione critica ed antinormativa, avvertita nel considerare l'inatteso, lo sconcertante l'incongruo, il disordine (Spreafico 2015), nel discorso antropologico richiama la lezione di Georges Balandier con "*Le désorde*"

[1] Questo contributo nasce come prima elaborazione di un testo sul percorso dell'Osservatorio sul razzismo e le diversità "M.G. Favara", laboratorio dipartimentale di cui l'anno prossimo ricorre il trentennale, nel recupero di una serie di riferimenti e incontri fondativi.

(1988)[2], testo che nel riconoscimento del carattere trasformativo del movimento e del Caos, già alla degli fine anni '80, anticipava le successive letture del postmodernismo (Harvey 1990) fino alle teorie del "flusso culturale globale" (Appadurai 1996 e Hannerz 1992). Ancora nel 2003, Balandier in pieno recupero ideologico dello "scontro di civiltà", col provocatorio *Civilisés, dit-on,* ribadiva la necessità di un'antropologia delle turbolenze come "l'esplorazione continua dell'attuale che impedisce la mineralizzazione del pensiero, nell'interpretazione ostinata dei dinamismi che senza interruzione costruiscono e decostruiscono gli universi sociali"(2003, p 11)[3]. Dall'incontro con questa straordinaria figura di studioso che per primo ha problematizzato la "situazione coloniale (1951) e coniato l'espressione "Terzo mondo" (Bandung 1955), è derivato, anche nella direzione di lavoro di chi scrive, il disegno di un'antropologia critica, al tempo riflessiva e decoloniale, che non rinuncia al principio di realtà come al materialismo dialettico e alla storicità, nella ricerca di universalismi non etnocentrici (Pompeo 2018)[4].

Erede della stessa ispirazione dinamista, Jean-Loup Amselle già dal 1990 aveva denunciato la visione statica e discontinuista di società e culture, ricorrente nel discorso pubblico sulle diversità, quale prodotto della "Ragione etnologica": l'attitudine ideologica ed il riflesso classificatorio legati all'idea dell'esistenza di culture o identità "pure" e irripetibili. Allo stesso modo Johannes Fabian (1999) aveva evidenziato la *Coevalness* ossia la negazione della contemporaneità degli "Altri" come dispositivo inscritto nello sguardo occidentale che li confina, cataloga e condanna nell'*allocronia*: è l'alterità irriducibile del primitivo, riproposta ciclicamente attraverso la contrapposizione tra "primigenia bontà e violenza ancestrale": gli Altri sono insieme i custodi della natura delle retoriche ambientaliste estreme ed i prigionieri della barbarie istintuale dei conflitti armati; qualora poi dovessero a muoversi, poveri migranti, inesorabilmente in fin di vita, versus pericolosi clandestini strutturalmente acconci a perpetrare delitti. Queste riattualizzazioni della coppia Cannibale/Buon selvaggio riemergono in un dibattito pubblico di corto respiro come quello del nostro paese, sempre scarsamente informato in relazione ai processi sociali nella dimensione internazionale, perlopiù artatamente e manicheisticamente polarizzato.

L'antropologia critica delle mobilità muove dal rifiuto di ogni convocazione in questo gioco retorico delle morali contrapposte o dei relativismi "di civiltà", mettendo in primo piano la ricerca etnografica nelle sue nuove dimensioni

[2] Il riferimento è *Le désorde. Eloge du mouvement*, Paris, Fayard; tradotto nel 1991 da Dedalo come *Il disordine. Elogio del movimento*.

[3] Sullo straordinario contributo intellettuale di Balandier si veda il lavoro di Jean Copans (2014) e il numero monografico *Terrains et fugues di Georges Balandier*, n. 228 del 2017 dei *Cahiers d'Etudes africaines*, rivista da lui fondata.

[4] Aldilà delle diverse e numerose iniziative a lui dedicate, ho avuto il privilegio, insieme a Michela Fusaschi, di trascorrere alcuni pomeriggi ad ascoltarlo, dialogando nella preziosa biblioteca dell'allora *Centre d'Etudes africaines* nella storica sede dell'EHESS di *Boulevard Raspail 54*.

plurali (multisituata, transnsnazionale etc.) per analizzare processi dinamico-relazionali, reinterrogando poteri e saperi insieme ai soggetti, restituendo loro voce, valorizzando l'esperienza e l'interpretazione.

Abbandonate le posture oggettiviste e l'obiettivo di cartografare le diversità come mosaico collezionistico di mondi culturali, la ricerca antropologica sul piano generale si è orientata allo studio delle grandi contraddizioni e dei terreni di conflitto della contemporaneità globale, restituendo le dimensioni dell'eteroglossia e del cambiamento col riconoscimento di un *sincretismo originario* in cui un meccanismo combinatorio rinvia all'infinito la questione dei primitivismi. Si tratta di spostare l'attenzione dai fantasmi delle radici alle molteplici reinvenzioni di identità e tradizioni, reintegrando ciò che la storia e le colonizzazioni hanno ideologicamente diviso: il nesso tra identità e alterità come due facce della stessa medaglia (Pompeo 2018).

In questa riflessione generale sulla *mens classificatoria* euroccidentale un terreno ineludibile di convergenza erano i lavori legati a discriminazioni, razzismo e identità, in particolare le riflessioni legate alla "crisi delle *Banlieues*"[5]; laddove ancora Andrea: "Subire un'etero-attribuzione categoriale vuol spesso dire finire per occupare una posizione svantaggiata nel complesso delle interazioni sociali, in cui ci si ritrova vittime di semplificazioni arbitrarie e potenzialmente discriminatorie, ad esempio discriminatorie per coloro che attribuiscono rilevanza a una serie di differenze (costruite, in diversi gradi, che siano)" (Spreafico 2019, p. 178).

Definire, classificare, spartire… insieme *homo sapiens* e *homo necans*: due polarità che già nella genealogia classica, ovvero dalla Grecia del IV secolo con Aristotele, come ci ha insegnato Mario Vegetti, in uno storico saggio (1979), nella simbiosi tra il coltello e lo stilo hanno costruito la razionalità occidentale; dall'anatomia quindi con la trattatistica, sono arrivate fino alla dissezione gerarchica delle varietà dell'umano: la donna, il barbaro, lo schiavo.

La ratio classificatoria nella modernità eurocentrica ha quindi strutturato su queste basi il suo disegno enciclopedico traducendolo e praticandolo nel distanziamento sociale: come enunciazione dotata di straordinario potere performativo, classificare è subito "atto illocutorio"; materia pronta all'uso, alla manipolazione e alla mobilitazione per progetti di esclusione.

In prospettiva l'attenzione critica si concentra proprio sui processi di costruzione delle differenze, recuperandone le complessità simboliche, storiche e sociali come oggetto di studio in se. Quest'approccio, già nella ragione sociale dell'Osservatorio sul razzismo, chiama in causa proprio le preatiche di discriminazione ed esclusione ovvero il razzismo: in particolare nella magistrale definizione di Albert Memmì come "la valorizzazione generalizzata e definitiva di differenze, reali o immaginarie, a vantaggio dell'accusatore e ai danni della vittima, al fine di giustificare un'aggressione o un privilegio (1989, p. 73). La

[5] Con l'Osservatorio avevamo organizzato una giornata di studio col colletivo *Banlieue respect*, Andrea gli aveva dedicato alcuni saggi (Spreafico 2006).

prima formulazione di questa straordinaria breve sentenza risale al 1964 in «*La Nouvelle Équipe Française*», rivista nata ad Algeri[6], per essere largamente diffusa nel 1972 nell'*Encyclopaedia Universalis*[7]. La sua amplia divulgazione diede quindi origine ad un vasto dibattito, trovando infine sintesi nel 1982 in *Le Racisme. Description, définition, traitement*, testo di riferimento di confezione manualistica tradotto nel nostro paese come *Il razzismo. paura dell'altro e diritti della differenza* (1989). Questo classico nell'analisi dei fenomeni di esclusione per primo articolava definizioni come *Hétérophobie* ovvero paura dell'altro, più conosciuta in italia come Xenofobia, ma soprattutto quella "strumentalizzazione di una differenza reale o inventata" che ad oggi è tra le chiavi di lettura più utilizzate e feconde per la ricerca sui fenomeni contemporanei. Una sintesi concettuale di particolare efficacia che presenta il carattere insieme storico ed eventuale, ma anche strutturale e formale, dei razzismi, mettendolo in relazione alle diverse forme di dominazione.

## 2. Il testimone insolente delle lotte anticoloniali

Questi riferimenti ci spingono ad approfondire genealogicamente lo straordinario itinerario intellettuale di Albert Memmì, da testimone insolente delle lotte anticoloniali fino alle sfide della "situazione multiculturale", ancora non adeguatamente apprezzato in Italia.

"Uomo di lettere e difensore delle minoranze" così recita l'intestazione della piazza che è stata a lui dedicata, nel giugno scorso, al *Marais*, nel centro parigino. Ci ha lasciati due anni fa, il 22 maggio del 2020, pressoché centenario. Era nato un secolo prima, nel quartiere popolare ebraico della *H'ara*, nella Medina di Tunisi: "quartiere di una miseria indicibile, (in cui) la popolazione era affetta da tubercolosi, sifilide, ecc" (Memmi, Vassort 2021, p. 59)[8]; il padre era un piccolo artigiano, la madre, come amava ricordare, ogni mattina impastava il pane. Giovane brillante, riuscì ad entrare al liceo Carnot grazie ad una borsa di studio. Ritrovandosi insieme ai figli dei coloni francesi, sperimentava le tensioni e le profonde contraddizioni della situazione coloniale: "gli Arabi, come chiamavamo all'epoca i musulmani, erano dominati dai Francesi. Noi, da parte nostra, avevamo paura degli Arabi" (Memmi , Vassort 2021, p. 64).

Dalla Tunisia natale arriverà infine a Parigi, alla Sorbona quindi all'Ecole Pratique des Hautes Etudes e a Nanterre; il suo sarà un percorso straordinario di intellettuale "della lacerazione" (G. Dugas) interprete e testimone della violenza iscitta "nell'alienazione globale della società coloniale"(G. Balandier). "Né francese, né tunisino, e a malapena ebreo" (Memmi , Vassort 2021, p. 29) come ebbe a definirlo Albert Camus che ne apprezzò gli esordi letterari, ma

[6] La "Nef" 1964, n°19-20, pp. 41-47

[7] Pubblicata dal 1968, è la più importante enciclopedia generalista del mondo francofono.

[8] Traduzione dell'autore, come tutte le citazioni da opere in lingua originale del testo.

rispetto a cui lo stesso Memmì non mancherà di evidenziare a sua volta i conflitti come "colonizzatore di buona volontà", dal momento che pur auspicando un Algeria plurale: "non era stato infatti pronto a dare il potere ai colonizzati" (Memmi , Vassort 2021, p. 44).

Nel suo percorso accademico, muovendo dagli studi di filosofia e dagli interessi verso la psicologia sociale, Memmì approfondì il confronto con la sociologia: divenne assistente di Georges Gurvitch, figura originale di studioso antidogmatico e protodinamista, orientando il suo spirito riflessivo nella direzione di una disciplina osservativa, con un approccio "al terreno" caratteristico e personale che, in reazione all'impronta filosofica dell'intellettualità parigina, cosi rappresentava: "se c'è un metodo, io prediligo un va e vieni tra il concetto ed il reale, ossia il vissuto" (Memmi & Vassort 2021, p. 17). La sua postura d'intellettuale impegnato lo porterà a lavorare su più registri, come scrittore di romanzi e saggista di rilievo, ma anche *chroniqueur* su *Le Monde* (poi anche sul *New York Times*) fino ad elaborare una scrittura intermedia, praticando diverse modalità narrative. In qualche modo, in analogia con molti della sua generazione, anche Memmì seguirà infatti un percorso intertestuale tra letteratura e scienze umane e sociali. Questo itinerario risponde a quella relazione articolata che ricorre nella francofonia (Pompeo 2020), in cui le diverse testualità sono attraversate e riepilogate fino a divenire complementari rileggendole attraverso le singole biografie, interpetabili come *Ego-recherches*[9]. Così ad esempio in campo antropologico laddove, come ricostruisce Vincent Debaene : "quando ritorna dal suo terreno l'etnologo non scrive uno ma due libri, l'uno scientifico l'altro letterario" (2010, p. 15-16). Allo stesso modo Eric Chauvin, più di recente, ha osservato come nell'etnografia, analogamente alle altre pratiche di scrittura della ricerca sociale, si realizzi "l'invenzione di una voce" e nella sua elaborazione ricercatori e narratori condividano "una ragione letteraria" (Chauvin 2017, p.176). In questo senso, se il suo punto di partenza sarà rappresentato dai romanzi *La Statue de Sel* (1953) e *Agar* (1955) che lui stesso definiva pressochè autobiografici, Memmì arriverà progressivamente ad elaborare una nuova formula espressiva con "l'invenzione del ritratto" (*Portrait*) (Dugas 2015, p. 13).

Il momento di svolta del suo itinerario intellettuale sarà infatti nel 1957 l'uscita del *Portrait du colonisé, précédé d'un Portrait du colonisateur* che nella sua seconda edizione vedrà la prefazione di Jean-Paul Sartre. In questo testo capitale del pensiero anticoloniale, tradotto in italiano solo nel 1979. Memmì, che aveva letto "*La Situation coloniale*" di Balandier (1951), riprendeva con grande originalità la dialettica servo-padrone di derivazione hegeliana (*Knechtschaft-Herrschaft*) per analizzare con lucidità i caratteri strutturali e relazionali della dominazione coloniale. La complessa dialettica tra gli attori vi viene quindi ricostruita con tutte le sue stratificazioni ed ambiguità: così se da una

[9] Il riferimento è al convegno *L'Ecriture de la recherche*, 23-24 Maggio 2022, Charenton-le-Pont (Val de Marne). In Jean-Louis Jeannelle, *L'ego-recherche en littérature*, "Le Monde", 10/06/2022.

parte qualsiasi impresa coloniale porta inevitabilmente con sé la consapevolezza della propria illegittimità, ovvero del suo "carattere di usurpazione", dall'altra essa produce legami paradossali con la condizione di colonizzato nel doppio significato di status politico di inferiorizzazione e di paradossale soggettività deumanizzata.

In questi termini il colonizzato è confinato nello statuto minoritario dell'*indigénat* e sul piano concreto, come abbiamo avuto modo di scrivere anche sulla scorta di nostri lavori di etnografia storica in Camerun (Pompeo 1999), è ostaggio, come attore passivo e subalterno, dei dispositivi della dominazione: con la sua alterità (o, meno che mai, potenziale autodeterminazione) da un lato veniva a trovarsi anche nella paradossale condizione di ostacolo alla razionalizzazione delle risorse economiche, al prelievo delle materie prime, o alle logiche "di popolamento"; mentre dall'altro, concretatamente agli occhi dei colonialisti costituiva l'opportunità di una forza lavoro indispensabile per quella "missione civilizzatrice" che amministratori, missionari e coloni, in nome della presupposta superiorità culturale europea, incarnavano: l'esperienza coloniale per loro era un elemento inevitabile del progresso e della modernità.

L'analisi di Memmì proponeva una scelta radicale dimostrando che non esisteva una via di uscita dal colonialismo aldifuori del riconoscimento dell'indipendenza dei colonizzati; una consapevolezza allora oltremodo scomoda per quelle classi dirigenti europee ancora non pronte ad abbandonare l'ideologia civilizzazionista, anche da sinistra [10]. In ragione di questa sua carica rivoluzionaria il testo, nato sulla scorta dell'indignazione per le atrocità della guerra d'Algeria, nel tempo divenne un riferimento per le diverse mobilitazioni anticoloniali nel mondo. I primi interlocutori furono i protagonisti del dibattito nella francofonia come Franz Fanon, Octave Mannoni, Félix Garas, Jean Lacouture, Guy de Bosschère o altre figure straordinarie come Edouard Glissant, poeta, scrittore, mentore della *creolità* e Jean Daniel grande giornalista *engagé*[11], ma anche gli attori delle indipendenze come Leopold Sédar Senghor[12] che riteneva avrebbe costituito "un documento a cui gli storici della colonizzazione dovranno fare riferimento" (in Dugas 2015, p. 252) Analogamente Alioune Diop, fondatore di *Présence Africaine*, lo riteneva il miglior saggio di "psicologia coloniale" (idem).

[10] Una sommaria panoramica in Le Gall, J. (2013); per una più ampia ricostruzione si veda il bel lavoro di Claude Liazou (2007).

[11] (1920-2020) al secolo Jean Daniel Bensaid nato a Blida, in Algeria, undicesimo figlio di famiglia ebraica; grande figura di giornalista prima con *l'Express*, ma soprattutto cofondatore e animatore nel 1964 del *Nouvel Observateur*, il settimanale della sinistra d'oltralpe. Daniel, mendesiano prima e rocardiano poi, già in profonda complicità con Albert Camus, salvo prenderne le distanze sposando la causa algerina, continuò a dialogare con gli intellettuali critici tra cui Michel Foucault e Edgard Morin.

[12] Poeta, uomo di cultura e primo presidente del Senegal.

## 3. Dalla mobilitazione anticoloniale ai conflitti della situazione multiculturale

La circolazione del *Portrait* andò ben aldilà delcontesto nordafricano e francofono da cui traeva origine, producendo nel tempo ricadute inattese; così nel 1966 lo stesso Memmì, in occasione della sua riedizione newyorkese ammetteva: "Questo libro, adesso, è praticamente sfuggito dal mio controllo (*echappé*). C'è un'edizione giapponese in cui, in maniera soprendente, i giapponesi hanno ritrovato un certo numero dei loro problemi. I Canadesi francesi mi fanno l'onore di pensare che questo libro riassume ugualmente la loro situazione. Il libro, in effetti è sfuggito dal mio controllo" (Memmì in Dugas 2015, p. 251).

Questo macroscopico cambiamento di orizzonte non traduceva semplicemente una dinamica di successo editoriale, quanto piuttosto segnalava un cambio di scenario, dal momento che andava ad investire i contesti legati alle esperienze storiche delle *Plural Societies* e dunque tutti quegli ambiti che già dalla fine degli anni '60 stavano elaborando il nuovo paradigma politico del multiculturalismo (Pompeo 2007).

Emblematica in questo senso la vicenda del Quebec, laddove nel pieno della *Revolution tranquille* vasto progetto di riforme legato al sovranismo della *Belle province*, il *Portait* divenne un riferimento teorico di primo piano, al punto che a Montréal circolava in un'edizione pirata (Dugas 2015, p. 254).

Nel nuovo assetto l'opera conobbe ulteriore diffusione con edizioni nazionali di un certo rilievo come quella sudafricana, che nel 2003 vedeva l'introduzione di Nadine Gordimer o la "riedizione pirata" algerina con l'intervento di Bouteflika del 2006.

In questo scenario inedito il testo trovò anche un'ultima inattesa frontiera, paradossalmente tutta interna, nelle tensioni regionaliste europee e francesi: nella questione corsa come nelle rivendicazioni autonomistiche bretoni o occitane. Convocazioni politicamente difficili, di cui Memmì avvertirà l'esigenza di precisare la limitata congruenza: anch'essi tuttavia spostavano il focus sulla crisi dei modelli integrativi di Stato-Nazione fornendo argomenti di riflessione su esperienze e dimensioni plurali. Queste nuove problematizzazioni lo spinsero progressivamente a formulare dei nuovi bilanci, a partire dalla valutazione della decolonizzazione ed oltre.

L'analisi dei *Portraits* oltre ad uno straordinario potere di mobilitazione, presentava infatti anche gli aspetti più opachi dell'esperienza coloniale che possiamo sintetizzare attraverso il riferimento gramsciano alla subalternità: nello specifico Memmì rifiuterà costantemente l'idealizzazione del colonizzato come "esempio di umanità" o modello di riscatto per l'avvenire, che da sinistra tendeva ad identificarlo come un nuovo proletariato ovvero di per sé come soggetto rivoluzionario. Nelle sue analisi successive Memmì non mancherà di denunciare i limiti delle elites post-indipendenze. Questo posizionamento, al tempo relazionale ed attento alla contestualizzazione storico-sociale, lo allontanava da quegli autori anticoloniali che invece proponevano una visione ge-

neralista e dialettica del fenomeno coloniale; così anche rispetto alla prospettiva più radicale di Franz Fanon "sostenuta imprudentemente da Sartre" (Memmì 2009, p. 10).

Piuttosto il lavoro di Memmì si è orientato alla ricerca di una definizione universalistica insieme dell'oppressione e della dominazione, così nelle successive sintesi de *L'homme dominé* (1968) laddove la condizione della dominazione è considerata nell'estensione ad una serie di profili analizzati nelle analogie e nelle differenze: più precisamente il Nero (essenzialmente afroamericano), il proletario, la donna ed il domestico (servitore, servitrice e maitresse), con numerosi riferimenti alla condizione ebraica, per concludere infine ancora sul razzismo come "il simbolo ed il riassunto di ogni oppressione"(Memmì in Dugas 2015, p. 1011).

Analogamente con *La Dépendance* (1979), in cui secondo Fernand Braduel nell'introduzione: "rinnova la musica e la lettura delle scienze dell'uomo come se ci donasse un altro orecchio, altri occhi, un'altra intelligenza" (1979, p. 11). Memmì vi sviluppava una lettura ampia e relazionale della dipendenza, nelle sue diverse forme e nella sua ambiguità costitutiva, come "modo di funzionamento dell'essere umano"; integrando il nesso dominazione/soggezione con le dimensioni dell'attesa, in una dinamica complessa tra aspirazioni e bisogni.

La sua riflessione successivamente lo ha quindi impegnato con altri racconti, ma soprattutto ancora altri ritratti (*d'un Juif*, 1962; *du decolonisè.*. 2004) in cui ha continuato ad interrogare gerachie e fenomeni di esclusione, a partire dall'antisemitismo. Rispetto a questo tema di grande rilievo la sua definizione della *Judéité* ovvero la maniera di essere e riconoscersi in relazione alla tradizione ebraica in senso culturale ampio; come ebbe a dire in reazione agli attentati antisemiti di Rue de Roziers (1982) nel *marais* parigino: "non era necessario essere credente e praticante per sentirsi implicati come ebrei" (Memmì 2021, p. 86).

Ma sarà con l'ultimo, *Portraits du décolonisé Arabo-musulman et de quelques autres* che Memmì con l'intenzione di farsi intendere dalle soggettività dei mondi ex-coloniali rispetto alla vulgata "dei loro falsi amici" (2004 , p.11) in qualche modo traccia un bilancio e chiude un cerchio: il nuovo cittadino decolonizzato che sulle ceneri de *l'indigéne* doveva essere "padrone del suo destino politico, economico e culturale" (Memmì 2004, p. 17) viceversa troppo spesso ancora vive di una realtà fatta di miseria,violenza e corruzione; è la grande disillusione che fa seguito alla stagione delle indipendenze, in cui le grandi speranze sono state contraddette dalle pratiche di elites che hanno gestito il potere perlopiù in maniera autoritaria ed autoreferenziale, mantenendo se non riproducendo profondi regimi di diseguaglianza: "Il decolonizzato è così costretto a camminare a zig-zag, alla maniera dei granchi, tra presente nazionale e visione utopica" (Memmì 2004, p.73). E la situazione è analogamente contraddittoria anche rispetto all'immigrazione come suo prolungamento, laddove dialogando a distanza con Abdelmalek Sayad, l'esperienza di una doppia benedizione del paese di partenza e di arrivo, sul piano individuale diviene quella di una duplice

fallimento, in cui la realtà del ghetto sostituisce progressivamente la terra promessa. Una condizione questa che produce umiliazione, risentimento e vittimizzazione: tutte espressioni di ulteriore dipendenza; quindi sentimenti contraddittori, soprattutto quando incontrano diverse sensibilità religiose come nel caso della presenza islamica in Europa e soprattutto in Francia. In questo lavoro, in cui non mancano toni polemici, il celebrato "profeta della decolonizzazione" da un lato fa i conti con la nuova fase storica, dall'altra entra a pieno titolo, non senza qualche ingenuità universalista, nelle tensioni della "situazione multiculturale" (Pompeo 2007); la sua è una riflessione amara in cui viene sottolineato da un lato il macroscopico difetto di visione delle classi dirigenti decoloniali, dall'altro la ritirata, ovvero l'assenza degli intellettuali dalle nuove sfide di una mondializzazione che Memmì legge come interdipendenza generalizzata ed irreversibile, rispetto a cui abbiamo bisogno di elaborare una nuova coscienza dei tempi, fondata su capacità critica, laicità ed antidogmatismo.

## 4. Occasio... Fino a quando non ci perdiamo non c'è speranza di ritrovarci[13]

Tracciare un bilancio complessivo del lavoro di Albert Memmì è compito al tempo enciclopedico e certosino che certamente trascende i limiti di questo scritto; per comprenderne ricchezza e complessità basta riprendere la monumentale riedizione dei *Portraits* curata con rigore filologico da Guy Dugas (2015). In questa sede si è però tentato di recuperarne il contributo culturale fondamentale, insieme all'ispirazione profondamente antidogmatica, la concretezza dell'analisi e la libertà intellettuale, quali elementi indispensabili allo sguardo antiegemonico dell'antropologia critica e della ricerca sociale. Questo si realizza anche come riconoscimento del ruolo essenziale del discorso anticoloniale europeo e francese, superando visioni ideologiche ed antistoriche insieme ad una certa rimozione di cui anche Memmì è stato vittima, da una vulgata postcoloniale prevalentemente legata all'universo anglofono che invece ha privilegiato posture radicali.

Riassumere in poche parole il contributo di quel *Nomade immobile* (2000), per come si è rappresentato in un testo di bilancio, risulta impossibile e, per certi aspetti, seguendo la sua lezione, persino inopportuno: "Che tirannia esigere da un uomo di non avere che una patria, un unico amore, una amicizia esclusiva" (idem).

Ho conosciuto personalmente Albert Memmì nel 1996, nel quadro del secondo Meeting europeo antirazzista a Cecina, Livorno: all'epoca collaboravo con ARCI-Nero e non solo[14], lo avevo invitato al convegno principale dell'iniziativa, a parlare di razzismo con altri ospiti europei, insieme all'indimenticata

[13] Until we lose ourselves there is no hope of finding ourselves]. Henry Miller, On Writing, 1964.

[14] Convegno "Costruire l'Uguaglianza in Europa: l'Antirazzismo alla prova", 31 Agosto 1996, Castello Pasquini, Castiglioncello.

Clara Gallini. L'ho rincontrato una decina di anni dopo, a Parigi, andando a passeggio proprio nel *Marais* che grande e bella emozione...; qualche giorno dopo, magia dei luoghi, proprio lì ritrovavo anche l'amico Amara Lakhous… Incontrarsi così, senza ragione o motivo apparente, nel disegno meraviglioso, ironico e tragico del destino: *kairos*… ritrovarsi, un istante luminoso, per poi tornare a perdersi.

Aver perso Andrea Spreafico mi risulta ancora inaccettabile: il nostro incontro risaliva a diversi anni fa, a Scienze Politiche ragionando di senso e futuro del lavoro accademico insieme al compianto Pietro Grilli di Cortona. Qualche tempo dopo eccoci a Scienze della Formazione, anche vicini di stanza, condizione di cui certo abbiamo profittato troppo poco: oltre a qualche conforto intellettuale il nostro vicinato si è costantemente animato per la preoccupazione di una quotidianità di lavoro "di servizio" appiattito sulla didattica. Sentivamo di dover difendere la possibilità di una ricerca sociale "non arruolata", semplicemente "funzionale" o rispondente "ad obiettivi": vi abbiamo sempre contrapposto l'esigenza di difendere lo spazio vieppiù compresso dell'analisi, della riflessione teorica e della critica: continueremo…

## Riferimenti bibliografici


Amselle, J.L., (1990), *Logiques metisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

Appadurai, A. (1996), Modernity at Large, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Balandier, G. (1951), La situation coloniale: approche theorique, *Cahiers internationaux de Sociologie*, XI, pp.44-79.

Balandier, G. (1988), *Le désorde. Eloge du mouvement*, Paris, Fayard.

Balandier, G. (2003), *Civilisés, dit-on*, Paris, PUF.

Chauvin, E. (2017), *L'anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*, Paris, Anacharsis.

Copans, J. (2014), *Georges Balandier. Un anthropologue en première ligne*, Paris, PUF.

Debaene,V. (2010), *L'Adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature*, Paris, Gallimard.

Friedman, J. (2018), *Politicamente corretto. Il conformismo morale come regime*, Milano, Meltemi.

Hannerz, U. (1992), *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York, Columbia University Press.

Harvey, D. (1990), *The Condition of Postmodernity*, Oxford, Blackwell.

Le Gall, J. (2013), *La question coloniale dans le mouvement ouvrier en France (1830-1962)*, Pantin, Les Bons caractères.

Liazou, C. (2007), *Histoire de l'anticolonialisme en France. Du XVI siècle à nos jours*, Paris, Albin Michel.

Memmì, A. (1957), *Portrait du colonisé, précédé d'un Portrait du colonisateur*, Paris, Editions Corréa.

Memmì, A. (1968), *L'homme dominé. Le Noir, le Colonisé, le Proletaire, le Juif, la Femme, le Domestique*, Paris, Gallimard.

Memmì, A. (1979), *La Dépendance. Esquisse par un portrait du dépendant*, Paris, Gallimard.

Memmì, A. (1982), *Le Racisme. Description, définition, traitement*, Paris, Gallimard, trad. it *Il razzismo. paura dell'altro e diritti della differenza* (1989).

Memmì, A. (1967), *Portrait d'un Juif*, Paris, Gallimard.

Memmì, A. (2004), *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*, Paris, Gallimard.

Memmì, A. (2000), *Le Nomade immobile*, Paris, Arléa.

Memmì, A. (2009), *Testament insolent*, Paris, Odile Jacob.

Dugas, G. (2015), (sous la dir.) *Albert Memmi. Portraits*, Paris, CNRS Editions.

Memmì, A.,Vassort, P. (2021), *Conversations. Histoires d'un siècle*, Lormont, Les Bords de l'eau Editions.

Fabian, J. (1999), *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*, Napoli, Ancora del Mediterraneo.

Pompeo, F. (1999), L'ethnologue «gênant», ou les vicissitudes du projet de la crèation du Musèe national du Cameroun, *Cahiers d'Études Africaines*, n. 155-156, XXXIX, pp. 815-827.
Pompeo, F. (2007) (a cura), *La società di tutti. Multiculturalismo e politiche dell'identità,* Roma, Meltemi.
Pompeo, F. (2011), *Claude Lèvi-Strauss, la "razza" e il paradosso dell'antiumanesimo culturalista*, in Franceschi, Z.A. (a cura), *Razza, razzismo e antirazzismo*, Bologna, Emil di Odoya, pp. 144-154.
Pompeo, F. (2018), *Elementi di Antropologia Critica*,Torino, Meti.
Pompeo, F. (2021), *Anthropologie, Dynamisme et Francofolies. Un parcours historique et critique* in Geat, M. *Interculture : contributions, réseaux, spécificités des contextes francophones*, Roma, Romatre-Press. DOI: 10.13134/979-12-5977-061-5/9
Spreafico, A. (2006), *Politiche di inserimento degli immigrati e crisi delle banlieues. Una prospettiva comparata*, Milano, Franco Angeli, Collana di sociologia.
Spreafico, A. (2015), Decostruzioni e categorizzazioni: una questione rilevante per un' etnometodologia critica, *Rassegna Italiana di Sociologia*, I, doi 10.1423/79145
Spreafico, A. (2019), La produzione linguistica del razzismo ovvero la costruzione di frontiere nell'interazione sociale, *Società Mutamento Politica* 10 (19): 173-182. doi: 10.13128/SMP-25398
Vegetti, M. (1979), *Il coltello e lo stilo. Animali, schiavi, barbari e donne alle origini della razionalità scientifica*, Milano, Il Saggiatore.

SEZIONE 4

# SPERIMENTAZIONI, METODOLOGIE E STRUMENTI

# 1.
# Educazione permanente come stile di vita: metodi autobiografici

Gabriella Aleandri[1], Chiara Fiorentini

## 1. Introduzione

All'interno dell'ampio scenario che, a livello mondiale, è riservato agli obiettivi contenuti nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015), che sono in questa fase storica ricorrenti e improrogabili, si muove la ricerca pedagogica e educativa che ha la responsabilità di individuare strategie educative volte a promuovere, in ogni individuo, la capacità di riflettere in modo progettuale. Educazione (ed educabilità) e sostenibilità rappresentano un impegno sia per la pedagogia sia per le dimensioni sociali e economiche (Malavasi, 2017), che può essere realizzato secondo l'impostazione che ha prospettato il Consiglio Europeo nel documento *Global Education Guideline* (Council of Europe, 2019).

La pedagogia contribuisce ad orientare valori e a riflettere su strategie operative che, attraverso l'educazione e la formazione permanente e i metodi e le strategie che ad esse appartengono, conducono alla promozione dell'esistenza umana e sociale che, nell'attuale contesto storico, auspicano a stimolare una maggiore partecipazione alla politica e alla società in generale e alla realizzazione di una progettualità di vita che sia qualitativamente dignitosa.

A distanza di qualche anno, questi obiettivi hanno acquisito un peso e un'importanza maggiori ma, al contempo, il loro raggiungimento è ostacolato da eventi di portata mondiale senza precedenti: la pandemia da Covid-19 che dal marzo 2020 sta determinando conseguenze inimmaginabili cui si sono aggiunti, purtroppo, recentissimamente, i gravi e sanguinosi fatti ascrivibili all'assalto da parte della Russia di Putin all'Ucraina, che necessiterebbero di doverosi approfondimenti, ma che, anche per motivi di spazio a disposizione, rinviamo ad altre sedi.

La pandemia da Covid-19, da problematica essenzialmente sanitaria, è divenuta ben presto anche emergenza politica, economica, sociale (Williamson, Eynon e Potter, 2020) e educativa, con implicazioni notevoli dal punto di vista delle esperienze di vita che hanno traslato completamente le loro realtà, cambiando relazioni, modificando il modo di vivere, gli spazi e il tempo, soprattutto per le situazioni di obbligata costrizione (Palmieri, 2020).

[1] "Metodi autobiografici e creative learning nella formazione universitaria dell'educatore e del pedagogista", progetto di DSF 2020-21.

Alla luce di queste considerazioni, risultano fondamentali i molteplici apporti della pedagogia, la quale, "occupandosi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata, è per sua natura connotata dalla versatilità, ovvero quella capacità di applicarsi a diversi ambiti di interesse, di adattarsi a differenti bisogni e esigenze, quella attitudine alla flessibilità e all'elasticità" (Aleandri, 2021: 1) e ha dato fin da subito il proprio contributo ripensando il modo di fare educazione e formazione nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle università, negli altri ambiti.

Il cambiamento delle modalità di fare scuola, probabilmente, è stato il più complesso: dall'insegnamento in presenza a quello "a distanza" sono state molte le problematiche che, almeno inizialmente, hanno generato sconforto, instabilità, disorientamento, negli studenti, nei docenti, nei genitori che sono stati coinvolti in prima persona accanto ai propri figli, specialmente se piccoli.

Le conseguenze negative causate dalla pandemia sono state molteplici, ma possiamo rintracciare anche risvolti positivi nel settore formativo-educativo, quale altra faccia della medaglia della vituperata, a volte anche a ragione, DaD, in quanto i sistemi educativi e formativi hanno dovuto attrezzarsi e riorganizzarsi per poter giovare in maniera più piena e soddisfacente delle opportunità offerte dall'*e-Learning* (Domenici, 2020; Margottini & Rossi, 2020).

Scuola e Università non sono rimaste "congelate" neanche nei mesi più duri di *lockdown*, bensì hanno continuato, nonostante le difficoltà, a diffondere saperi, a promuovere crescita educativa, a proporre nuove modalità di interazioni e relazioni sociali, a garantire, pertanto, a ogni persona il diritto all'educazione e alla formazione.

L'educazione, l'istruzione e la formazione sono ormai riconosciute come le chiavi di volta per scongiurare l'arretratezza, l'inequità, la povertà e per contrastare situazioni instabili e precarie sia per quanto riguarda i bambini e i ragazzi sia per quanto riguarda gli adulti. Per l'adulto, infatti, continuare a formarsi è divenuto ancora più essenziale e auspicato, anche se trascorso molto tempo dall'ultima volta in cui si era stati "studenti".

Soffermandoci sulla condizione dell'adulto, da un punto di vista umano e relazionale, le maggiori preoccupazioni sono state determinate dalla precarietà che la pandemia ha generato nei vari contesti di vita. Tra i motivi principali di causa dell'instabilità, vi è la situazione lavorativa: l'ISTAT ha, infatti, registrato che nel 2020, oltre ai molti lavoratori precari colpiti dalle conseguenze delle restrizioni, circa il 50% dei lavoratori dipendenti non ha potuto svolgere la propria attività, con una riduzione importante di guadagno mensile.

La situazione della condizione umana, e dunque anche dell'adulto, è andata ulteriormente modificandosi rispetto al periodo pre-pandemico e ha visto acuirsi la precarietà, l'incertezza, l'*impasse* nei confronti della realizzazione di visioni a lungo termine con le relative difficoltà nel definire, e realizzare, i propri progetti di vita.

La ricerca pedagogica da anni si sta interessando sempre più della condizione dell'adulto in virtù di un mondo in continuo cambiamento che genera, inevitabilmente, vulnerabilità e fragilità, dinamiche di disagio e rimodellamento del sé.

Durante la pandemia ancora in corso, la disoccupazione, la riconversione professionale e il ricorso alla pratica dello *smart working* hanno richiesto, innanzitutto, alfabetizzazione e formazione digitale. Inoltre, la pandemia ha messo in luce la necessità emancipativa/emancipatrice dell'educazione degli adulti, che la situazione pandemica ha evidenziato e/o accelerato (Marescotti, 2021).

È in tale contesto che il *lifelong, lifewide* e *lifedeep learning* permette di ridare unitarietà e organicità all'uomo e al suo percorso educativo lungo l'intero corso della sua vita (Aleandri, 2019a).

Il bisogno di competenze sempre nuove e in continuo aggiornamento può essere pienamente soddisfatto proprio attraverso lo sviluppo del *lifelong learning*, ma soprattutto incrementando questo con le altre sfaccettature che sempre più gli appartengono: il *lifewide learning*, riferito non solo all'educazione formale ma anche a tutti i contesti di vita informale e non formale come il lavoro, la vita quotidiana, la famiglia, che pur rivestono un importante ruolo formativo (Bauman, 2006; Barnett, 2011) e il *lifedeep learning* inteso come un processo di apprendimento cosciente, "profondo" e per questo duraturo nel tempo (Aleandri, 2019b).

La prima rilevazione internazionale del PIAAC svolta dall'OCSE nel 2011-2012, come purtroppo sappiamo, ha presentato un panorama non soddisfacente rispetto alle competenze degli adulti nella *literacy* e *numeracy*, soprattutto per quanto riguarda i dati relativi all'Italia, ma anche a altri paesi.

Le basse competenze rappresentano una delle maggiori problematiche attuali che rischia di compromettere la partecipazione attiva del soggetto alla vita sociale e politica della comunità in cui vive e, di conseguenza, può pregiudicare in qualche modo la realizzazione di una piena e reale democrazia (Aleandri, 2019b). La carenza di queste competenze può sfociare nel *functional illiteracy* (analfabetismo funzionale), che si determina quando una persona non è in grado di comprendere, valutare e usare un testo scritto o la matematica per intervenire attivamente nella quotidianità, secondo le proprie potenzialità e propri obiettivi. Sconfiggere l'analfabetismo funzionale è da considerarsi uno degli obiettivi primari dell'educazione degli adulti (Secci, 2021).

Il secondo ciclo di rilevazioni PIAAC è attualmente in corso e, speriamo, che i risultati, di cui i primi saranno presto disponibili, indichino dei miglioramenti.

In tale scenario, rendere consapevole l'adulto è fondamentale ed è una questione pedagogica urgente, in quanto i bassi livelli di competenze determinano un maggior rischio di marginalità e di minor benessere sociale e di salute (OECD, 2021a). Inoltre, è necessario aumentare la possibilità di partecipazione democratica e attiva nei vari contesti di vita in vista di una sempre maggiore e migliore auto-organizzazione. A tale proposito, sempre l'OCSE ha elaborato la "Bussola per l'apprendimento" che riporta una visione ambiziosa dell'educazione e della formazione da realizzare entro il 2030 (Fig. 1) (OECD, 2021b).

Figura 1 – The OECD Learning Compass 2030

La bussola è costituita da 7 principi:
1. *Student agency/co-agency (intesa come l'agentività degli studenti);*
2. *Core foundations*
3. *Transformative competencies*
4. *Knowledge*
5. *Skills*
6. *Attitudes and values*
7. *Anticipation – Action – Reflection (AAR) cycle.*

Per il raggiungimento di questi e di altri obiettivi che, oltre all'OCSE, anche altri organismi internazionali si sono posti, ad esempio l'ONU (UN, 2015) e Eurydice (2021), è fondamentale implementare fin dalla più tenera età la competenza di *learning to learn*, inserita da anni tra le competenze chiave dell'Unione Europea (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006) in quanto considerata anch'essa strategica per la prospettiva del *lifelong, lifewide* e *lifedeep learning* (Delors, 1997; Morin, 2001; Aleandri, 2019b).

L'apprendimento permanente, in quest'attuale epoca contraddistinta da varie e diverse transizioni, è il pilastro su cui ogni persona può fare riferimento per poter strutturare il presente e il futuro che più le appartengono, perché consente di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo il passaggio dalla scuola, all'università e dall'università al mercato del lavoro (Commissione Europea, 2020). Tra le varie competenze che oggi più che mai è

necessario acquisire rientrano, come già anticipato sopra, quelle digitali soprattutto perché viviamo in un mondo in cui il settore educativo/formativo ha subito forti cambiamenti e innovazioni mai vissuti prima (Aleandri, 2022).

La coevoluzione storica tra l'educazione e l'innovamento tecnologico ha conosciuto accelerazioni sin dalla rivoluzione industriale, ma ancora di più con la nascita del digitale che ha ulteriormente stimolato la corsa verso il cambiamento. Le trasformazioni del secolo in corso hanno modificato molte concezioni e modi di pensare sulla scuola e più in generale sull'educazione. La tabella 1 mette a confronto la superata visione tradizionale dell'educazione, dove lo studente aveva un ruolo maggiormente passivo e l'intero sistema educativo veniva concepito come un'entità indipendente, con l'attuale visione, definita dal rapporto dell'OCSE come "nuova normalità", dove lo studente è al centro dell'educazione con un ruolo attivo, riflessivo e responsabile della sua educazione e anche i sistemi educativi e formativi sono percepiti come interdipendenti con l'intera società (OECD, 2019).

| Features | Traditional education system | An education system embodying the "new normal" |
|---|---|---|
| **Education system** | Education system is **an independent entity** | Education system is **part of a larger eco-system** |
| **Responsibility and stakeholders engagement** | **Decisions made based on a selected group of people** and thus they become held accountable and responsible for the decisions made | **Decision-making and responsibilities shared among stakeholders**, including parents, employers, communities, and students |
| | **Division of labour** (Principals manage schools, teachers teach, students listen to teachers and learn) | **Shared responsibility** (everyone works together and assumes responsibility for a student's education and students also learn to be responsible for their own learning) |
| **Approach to effectiveness and to quality of school experience** | **Outcomes most valued** (student performance, student achievements are valued as indicators to evaluate systems for accountability and for system improvement) | **Valuing not only "outcomes" but also "process"** (in addition to student performance and student achievements, students' learning experiences are in and of itself recognised as having intrinsic value |
| | **Focus on academic performance** | **Focus on not only academic performance but also on holistic student well-being** |
| **Approach to curriculum design and learning progression** | **Linear and standardized progression** (the curriculum is developed based on a standardised, linear learning-progression model) | **Non-linear progression** (recognising that each student has his/her own learning path and is equipped with different prior knowledge, skills and attitudes when he/she starts school) |
| **Focus of monitoring** | **Valuing accountability and compliance** | **System accountability as well as system improvements** (e.g. continuous improvement through frequent feedback at all levels) |
| **Student assessment** | **Standardised testing** | **Different types of assessments used for different purposes** |
| **Role of students** | Learning by listening to directions of teachers with emerging student autonomy | Active participant with both **student agency and co-agency** in particular with teacher agency |

Tabella 1 – "The "new normal" in education" OECD, 2019

L'Intelligenza Artificiale (IA), poi, sta trasformando sempre più aspetti della vita umana e influenza il modo in cui l'uomo studia, lavora e vive, con un legame inscindibile con l'inclusione e la partecipazione attiva. La pandemia ha stimolato ancor di più la corsa verso l'innovazione. La necessità di incrementare le competenze digitali (OECD, 2021c) va soddisfatta per evitare e/o ridurre il rischio di emarginazione sociale e/o esclusione dal mondo del lavoro (OECD, 2021d).

Alla luce dei dati prima descritti e in relazione agli studi e teorie che deli-

neano la conseguente precarietà dell'essere umano, e nello specifico dell'adulto, è evidente il rimando alle competenze che sono state definite, sia da un punto di vista politico nazionale e internazionale sia da un punto di vista socio-educativo, la chiave per risolvere i *gaps* già esistenti e aggravati con il diffondersi del Covid-19 e per divenire adulti resilienti, come sancito in ambito italiano anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Fin dall'inizio della pandemia, le università hanno ripensato e messo in gioco tutte le loro potenzialità e strategie pedagogiche affinché potessero continuare a garantire la formazione e/o l'aggiornamento di competenze. Da quest'ottica, pur con tante difficoltà iniziali, è doveroso riconoscere alle università capacità, appunto, di ripresa e resilienza.

L'intero sistema educativo, compreso quello universitario, quindi, ha dovuto "rivisitare" in modo nuovo e creativo le strategie e azioni educative, formative e didattiche attraverso, innanzitutto, l'utilizzo delle tecnologie, che ha permesso il proseguimento dei processi educativi e formativi in atto. Il periodo della pandemia, inoltre, ha stimolato la riflessione sulla formazione come elemento che favorisce una crescita della consapevolezza e quindi della cittadinanza attiva. Durante questi mesi l'adulto, quindi, ha riscoperto il valore del pensiero riflessivo, del pensare per riorganizzare e riconfigurare il proprio presente e il proprio futuro secondo un'ottica diversa perché più densa e costruttiva di prima (Aleandri & D'Auria, 2020).

Le tecnologie, pertanto, sono state strumenti essenziali e ri-scoperti durante la pandemia e, se utilizzati in maniera competente, non solo non hanno "ostacolato" la lezione, ma l'hanno arricchita di strumenti e multimedialità e di ulteriori vie di comunicazione e di interazione tra docente-studente e tra gli studenti stessi, contribuendo a stimolare l'attivazione di motivazione, curiosità, e, quindi, partecipazione attiva.

Le prospettive per il futuro indicano, pertanto, l'opportunità di continuare ad avvalersi e a ottimizzare i processi educativi e formativi attraverso un utilizzo integrato delle tecnologie e del digitale senza doverle più considerare solo soluzioni di "emergenza", in linea anche con altre ricerche di carattere internazionale (Lassoued *et al.*, 2020).

Il ricorso alle tecnologie, non solo in ambito universitario ma anche in generale, richiama ancora una volta il *lifelong learning* come stile di vita perché, come ricorda Morin, gli effetti della pandemia costringono a riflettere sulle proprie esistenze, sul mondo e sulla propria relazione col mondo imparando ad aspettarsi l'inatteso e a prevedere che "l'imprevedibile possa accadere" (Morin, 2020). L'inaspettato, oggi, si palesa in varie forme: gli eventi accaduti hanno avuto ripercussioni planetarie e per affrontarli in maniera adeguata è necessario che ogni persona si impegni attivamente nella prospettiva dell'educazione permanente per essere una persona consapevole, attiva, resiliente, partecipativa e solidale, con ricadute positive, pertanto, anche a livello sociale.

Contestualizzare equivale a saper leggere il tempo presente ed è una tra le competenze necessarie per l'attuale mondo in continua evoluzione affinché si

possa essere sempre in grado di adattarsi ed evolversi *nel* e *con* il contesto di appartenenza. Questo ha reso palesemente concreta l'idea che ogni persona, per tutta la sua esistenza, ha il compito di continuare ad apprendere e a acquisire competenze per poter agire nel mondo reale in maniera efficace e contestuale (Formenti, 2018).

## 2. Cornice teorica

Per una società e cultura sostenibili è necessario maturare una propria visione del mondo basata su valori capaci di orientare l'azione educativa per far fronte alle emergenze sociali del futuro (Alessandrini, 2019) per mezzo di un agire responsabile (Mortari, 2020) e la ricerca educativa, centrata sulla prospettiva del *lifelong, lifewide* e *lifedeep learning*, diventa parte fondamentale per la realizzazione del benessere delle persone e delle società soprattutto nella declinazione "*lifedeep*" inteso come apprendimento profondo e significativo (Aleandri, 2019b).

Tra gli strumenti della ricerca pedagogica-educativa tesa a promuovere la sostenibilità individuale e sociale, vi sono, nell'ambito dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente, i metodi autobiografici. I metodi autobiografici consentono di perseguire una serie di traguardi di tipo educativo, autoeducativo e l'autorientamento e la loro importanza è da tempo riconosciuta dai pedagogisti in ambito sia internazionale sia nazionale. I metodi autobiofrafici, inoltre, possono configurarsi come specifica forma di apprendimento autobiografico (Alheit, 1990). Il racconto di sé, poi, oltre ad essere un modo per lasciare la propria traccia, rappresenta uno spazio inedito dove poter riflettere sulla esistenza e procura, al contempo, benessere (Demetrio, 1996). I metodi autobiografici sono un punto di riferimento teorico in ambito pedagogico e nell'educazione degli adulti in particolare e molteplici ne sono i campi applicativi (Alberici, 2000). Ripensare al passato permette di riformulare il proprio futuro in maniera aperta e progettuale delineandosi quindi come un modo per "prendersi in cura" (Cambi, 2002). I metodi autobiografici, inoltre, si rivelano efficaci anche all'interno di realtà difficili come il carcere (Aleandri, 2015; 2016) o in situazioni di disabilità (Aleandri, 2012), ma anche in percorsi universitari con studenti di laurea triennale e magistrale (Aleandri e Fiorentini, 2022).

I metodi autobiografici consentono di acquisire maggiore autoconsapevolezza e auto-orientamento attraverso la pratica del pensiero riflessivo, rispetto a se stessi e rispetto a ciò e a chi ci circonda. In età adulta tali metodi sono nevralgici in quanto fanno leva sulla capacità di riflettere sul proprio passato e sul proprio presente per strutturare meglio il proprio futuro. Data l'instabilità e la precarietà del mondo attuale diventa ancor più necessario promuovere strategie pedagogiche in grado di promuovere nell'adulto lo sviluppo delle capacità di auto-orientamento, utili nella *learning society* sempre più contraddistinta, anche, da un mercato del lavoro in continua evoluzione e trasformazione.

## 3. Progetto di ricerca

All'interno del panorama sinora descritto, è stato realizzato un progetto di ricerca realizzato attraverso l'utilizzo di metodi autobiografici a fini educativi, autoeducativi e di ricerca, volto a stimolare il pensiero riflessivo, la scoperta/riscoperta della propria identità, dare significato, anche nuovo, alle esperienze vissute perché contribuiscano a aumentare i livelli di consapevolezza di sé, degli altri e del mondo, a valorizzare i processi educativi e formativi intrapresi, le competenze, anche tacite, acquisite e favorire lo sviluppo del *lifelong, lifewide* e *lifedeep learning* come stile di vita.

### 3.1. *Obiettivi*

L'elaborazione dell'autobiografia in ambito educativo e pedagogico consente di perseguire molteplici obiettivi, tra cui:

- ri-leggere il proprio passato dando particolare enfasi alla dimensione formativa e personale per favorire un apprendimento riflessivo e autobiografico;
- valorizzare in maniera consapevole l'esperienza del racconto autobiografico percependolo come vero e proprio momento funzionale allo sviluppo dell'*empowerment* individuale soprattutto per future scelte in campo lavorativo, formativo e/o personale;
- incentivare l'autoriflessione per comprendere la propria condizione, personale e sociale, senza tagliare fuori le persone che ci circondano né il contesto sociale in cui si vive per stimolare dentro se stessi il rispetto dell'altro e i valori della co-appartenenza;
- avere un punto di vista "oggettivo" rispetto al proprio passato e presente per affrontare le incertezze di un mondo con scarsa stabilità e in rapida evoluzione;
- mostrare e stimolare, attraverso la pratica stessa, la propensione alla scrittura e alla scrittura di sé cosicché lo studente, in quanto adulto, possa acquisire un modo nuovo e diverso con cui pianificare e progettare la propria esistenza.

### 3.2. *Partecipanti*

I partecipanti al progetto sono state 64 studentesse universitarie (100% donne) iscritte ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 e magistrale in Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua LM-85 e LM-57 dell'Università degli Studi Roma Tre.

La coorte della triennale, con un'età media di 25 anni, rappresenta il 64% del campione, non statistico, mentre la coorte magistrale ne rappresenta il 36%, con un'età media che sale a 37.5 anni.

### 3.3. *Metodologia*

Per l'analisi dei dati ci si è serviti di una metodologia di tipo misto. Per l'analisi quantitativa sono stati utilizzati i principali strumenti statistici, mentre per quella qualitativa il metodo utilizzato è stato un modello originale (Aleandri, 2012) che trae ispirazione dalla *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 2009).

### 3.4. *Strumenti*

Lo strumento principale utilizzato è stato un format autobiografico elaborato in forma originale (Aleandri, 2012) e già validato. Si compone di norma, per gli adulti, di cinque *frameworks* relativi a altrettante fasi della vita: Infanzia, Adolescenza, Oggi, Prime esperienze lavorative, Futuro. Ogni scheda contiene stimoli di natura cognitiva, emozionale, affettiva, ecc., con lo scopo di facilitare in colui che scrive il richiamo alla memoria dei vari eventi trascorsi e/o ipotizzare quelli che verranno.

Durante l'esperienza di scrittura autobiografica, è stato suggerito ai partecipanti di ascoltare della musica a loro piacimento per favorire la concentrazione e la stimolazione di emozioni che potessero sbloccare dei ricordi. Ogni item consente di scrivere liberamente in merito alla narrzione autobiografica facilitata dagli stimoli e, alla fine di ogni scheda, è possibile aggiungere annotazioni libere senza input.

In considerazione del periodo in cui la ricerca è stata realizzata, durante la pandemia ancora in corso, è stato utilizzato "Google Moduli", che ha consentito di esercitare competenze digitali e, anche, di allegare foto e/o immagini.

## 4. Analisi dei dati

Al fine di presentare un'analisi più specifica e facilitare il confronto tra i dati ottenuti dalle risposte della triennale e da quelle della magistrale, in questo contributo si prenderanno ad esame alcuni degli items che hanno ottenuto risposte più significative relative alla scheda "Futuro" (Tab. 2), in quanto indicative della prospettiva e progettulità delle studentesse pur durante un periodo lungo e caratterizzato da difficoltà, paure e incertezze.

| | *(%) EDUNIDO* | *(%) SPE/SEAFC* |
|---|---|---|
| 1. Foto e breve presentazione di sé | | |
| *Donna realizzata nel lavoro e in famiglia*<br>*Donna sicura di sé e indipendente*<br>*Donna timida e seria* | *50*<br>*25*<br>*25* | *60*<br>*20*<br>*20* |

| 2. Un colore | | |
|---|---|---|
| *Rosso come sinonimo di amore, passione, grinta* | *60* | |
| *Lilla/rosa: razionalità emotiva e maternità* | *20* | *29* |
| *Giallo: vitalità, pace e serenità* | *20* | *29* |
| *Verde: speranza* | | *14* |
| *Celeste: famiglia* | | *14* |
| *Grigio: maturità* | | *14* |

| 3. Un'emozione | | |
|---|---|---|
| *Gioia (laurea, figlio, lavoro)* | *90* | *72* |
| *Più sicurezza di sé* | *10* | *28* |

| 4. Eventi significativi nel contesto storico-sociale-culturale | | |
|---|---|---|
| *Il Covid-19 ha cambiato la vita di tutti* | *20* | *60* |
| *Più inclusione e diritti per le categorie deboli* | *40* | *20* |
| *La forza del turismo italiano/ripresa economica* | *20* | |
| *Fare carriera* | *20* | |
| *Cura contro il cancro* | *20* | |

| 5. Un desiderio | | |
|---|---|---|
| *Essere serena e apprezzata* | *90* | *90* |
| *Fine della violenza contro le donne* | *10* | |
| *Avere abbastanza tempo per realizzare progetti* | | *10* |

| 6. Ancora sulla mia formazione | | |
|---|---|---|
| *Ancora in corso (laurea, corsi, attività varie)* | *100* | *100* |

Tabella 2 – Format Autobiografico: alcuni items della scheda "Futuro"

## 5. Discussione

Analizzando il primo item riguardante una breve rappresentazione di sé secondo una propria proiezione futura, emerge che la gran parte delle studentesse del corso magistrale (60%) e il 50% del corso triennale si immagina come una donna realizzata personalmente e professionalmente; il 25% della triennale e il 20% della magistrale come una donna sicura di sé e il restante 25% della triennale e il 20% della magistrale si immaginano come donne timide, serie, introverse anche nel modo vestire, in alcuni casi.

Al secondo item, il 60% della triennale fa riferimento al rosso come emblema della passione e dell'amore. Il 29% della magistrale e il 20% della triennale fanno riferimento al lilla o al color rosa che rimanda alla maternità e alla "razionalità emotiva", mentre sempre un altro 29% della magistrale e il 20% della triennale indicano il "giallo" come sensazione di pace e serenità. Il 14% delle studentesse magistrali indicano, rispettivamente, il verde come colore della speranza; il celeste che richiama loro la famiglia e il grigio come il colore dei capelli e, quindi, sinonimo di maturità.

Rispetto al terzo item, il 90% della triennale e il 72% della magistrale indicano l'emozione della gioia in riferimento alla laurea, a un figlio o al lavoro; il restante 10% della triennale e il 28% della magistrale fanno riferimento a una maggiore sicurezza di sé.

Al quarto item c'è una maggiore eterogeneità di risposte tra triennale e magistrale: a fronte del 60% della magistrale che fa riferimento al Covid-19, solo il 20% della triennale lo cita. Il 40% della triennale e solo il 20% della magistrale parla di inclusione ed estensione dei diritti alle categorie più deboli. Il 20% della magistrale auspica la cura contro il cancro. Il 20% della triennale immagina una ripresa economica italiana grazie alla valorizzazione del turismo e il restante 20% la propria carriera professionale.

Gli ultimi due items trovano le due coorti particolarmente in accordo: tra i desideri, il 90% di entrambe le coorti riporta la serenità e la sensazione di essere apprezzata dalle persone che la circondano. Il 10% della triennale desidera la fine della violenza contro le donne e il restante 10% della magistrale spera di avere più tempo per realizzare i propri progetti.

All'ultimo item riguardante la formazione, il 100% di entrambi i corsi di laurea si vede ancora in formazione in molteplici situazioni: laurea, corsi di formazione, approfondimento dei propri interessi, corsi di specializzazione o corsi nel ruolo di formatore.

## 6. Conclusioni

Le risposte fornite dalle studentesse testimoniano in gran parte i cambiamenti e le difficoltà derivanti dal protrarsi della pandemia da Covid-19 e la loro presa di coscienza e consapevolezza in merito stimolata e favorita dagli item contenuti nel format di scrittura autobiografica.

L'intero mondo si è trovato in balia di un virus che ha travolto ogni ambito e contesto dell'esistenza umana con cui ogni individuo ha imparato a convivere attraverso una maggiore consapevolezza, responsabilità, flessibilità e disponibilità alla riprogettazione continua e costante della propria situazione, personale e sociale, obiettivi e progetti futuri.

Anche, o forse soprattutto, in una condizione così difficile e complessa, l'educazione nella prospettiva del *lifelong learning* si rivela strategia efficace per formare persone resilienti e adulti autorilessivi e in grado di autorientarsi. Dalle principali risposte agli items estratti dalla scheda "Futuro" emerge, infatti, un primo passo verso questo tipo di cambiamento etico e prospettico dell'adulto. In entrambi i corsi di laurea, pur essendo presenti alcune differenziazioni, vi è una prefigurazione condivisa relativa, ad esempio, alle emozioni nel proprio futuro. Si tratta di emozioni positive che possono preannunciare un adulto che guarda al proprio futuro con ottimismo e voglia di fare e progettare nonostante la pandemia. Questo aspetto può essere reso realizzabile grazie anche alla fiducia nell'educazione e nella formazione, per tutta la vita e nelle loro più varie declinazioni, e finalizzate non solo al mero conseguimento di un titolo di laurea o laurea magistrale.

Nelle risposte si evince, infatti, la consapevole e piena adesione a una prospettiva di educazione permanente, come forma di investimento personale e sociale o che rasserena il soggetto e gli consente di immaginare e strutturare il proprio avvenire.

L'intero progetto autobiografico ha dato ai partecipanti una concreta possibilità di ripensare al proprio passato, di poter riflettere sul loro momento attuale di vita e di concentrare lo sguardo verso il proprio futuro contribuendo, pertanto, ad una migliore capacità di gestione e maggiore consapevolezza del proprio progetto di vita.

La scrittura e la scrittura di sé posseggono, a tal proposito, anche un prezioso valore educativo e auto-educativo.

Attraverso i metodi autobiografici si ha infatti la possibilità di favorire strategie imperniate sullo sviluppo del *learning to learn* durante l'intero arco di vita di ogni persona e di realizzare e diffondere sempre più l'educazione permanente come un vero e proprio stile di vita.

## Riferimenti bibliografici


Alberici, A. (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2012), *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2015), Autobiography as Educational Scientific Tool in Penitentiary. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 197, 4-9.

Aleandri, G. (2016), Educazione permanente in contesti difficili. In S.Ulivieri & L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 802-813). Milano: Franco Angeli.

Aleandri, G. (2019a), Lifelong learning and education, e-learning ed emozioni. In M. Margottini e C. La Rocca (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.

Aleandri, G. (Ed.). (2019b), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto.* Roma: Roma TrE-Press.

Aleandri, G. D'Auria, G. (2020), Principi pedagogici e relazioni educative nella didattica a distanza ai tempi del Covid-19. *Bollettino della AS.PE.I.,* 188, 13-25.

Aleandri, G. (2021), Editoriale. La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità. *Bollettino della AS.PE.I.*, 190, 1-4.

Aleandri, G. (2022), Adult education, education policies and lifelong learning during and beyond the Covid19 pandemic. In: *INTED2022 Conference Proceedings* (9041-9048). Valencia: IATED Academy.

Aleandri, G., Fiorentini, C. (2022), Pedagogical Strategies and Educational Policies for Equity and Inclusion. In: *INTED2022 Conference Proceedings* (9058-9066). Valencia: IATED Academy.

Alessandrini, G. (Ed.). (2019), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.

Alheit, P. (1990), *Biographizität als Projekt. Der "biographische Ansatz" in der Erwachsenenbildung*. Bremen: Bremeni Universität.

Barnett, R. (2011), Lifewide Education: a Transformative Concept for Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World.* USA: Authorhouse.

Bauman, Z. (2006), *Liquid Life*. Cambridge: Polity.

Cambi, F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Laterza.

Commissione Europea (2020), *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni*, Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274

Council of Europe (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Markers*. Strasbourg: Council of Europe.

Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Domenici, G. (2020), Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. *Journal of Educational*, *Cultural and Psychological Studies*, (22), 11-19.
Eurydice (2021), *Lifelong learning strategy*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice
Formenti, L. (2018), Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in EDA. In P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
Glaser, B.G., Strauss, A. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa.* Tr. it. Roma: Armando Editore.
Lassoued, Z., Alhendawi, M., Bashitialshaaer, R. (2020), An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the Covid-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.
Malavasi, P. (2017), Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi,* n. 1, pp. 11-13.
Margottini, M., Rossi, F. (2020), Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (21), 193-209.
Marescotti, E. (2021), Scacco all'adultità ai tempi del Covid-19? Emergenze educative implicite ed esplicite. *Ricerche pedagogiche,* Anno LV, n. 220-221, luglio-dicembre 2021, 131-149.
Morin, E. (2001), *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: Unesco.
Morin, E. (2020), *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Oecd (2019), *Future of Education and Skills 2030: Project Background*. https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf [accessed 2 March 2022]
Oecd (2021a), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en [accessed 2 March 2022]
Oecd (2021b), *Future of Education and Skills 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/ [accessed 2 March 2022]
Oecd (2021c), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.* Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en [accessed 3 March 2022]
Oecd (2021d), *AI and the Future of Skills*, Vol. 1: *Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en [accessed 2 April 2022]
Palmieri, C. (2020), Introduzione. In M.B. Gambacorti-Passerini, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.* Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea L. 394 del 30/12/2006. http://eur-lex.europa.eu/legal-conte nt/ IT/-ALL/?uri=CELEX:32006H0962. [accessed 6 April 2022]

Secci, C. (2021), Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica, in *Educazione Aperta*, n. 9.

Un General Assembly (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1. https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html [accessed 6 April 2022]

Williamson, B., Eynon, R., Potter, J. (2020), Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology,* 45(2), 107-114.

# 2.
# Ricerca Intervento, Consulenza pedagogica e supervisione: una base per il tirocinio formativo degli educatori socio-pedagogici

Anna Aluffi Pentini

## 1. Introduzione

Obiettivo di questo contributo è evidenziare il nesso tra Ricerca Intervento, consulenza pedagogica e supervisione e, in particolare, illustrare come la consulenza e la supervisione abbiano entrambe le loro origini nella Ricerca Azione di lewiniana memoria (Aluffi Pentini, 2017). Se consideriamo la supervisione come un dispositivo che prevede aggiornamento, dinamiche di consulenza, e processi di riflessione (Belardi, 2018), è bene fare riferimento alla macro categoria della ricerca partecipata, al fine di valorizzare una radice epistemologica importante, per l'accompagnamento della prassi. Dare alla supervisione questa cornice teorica conferisce autonomia ad una procedura della quale ci si può avvalere, quindi, in diversi contesti disciplinari, proprio come accade per la Ricerca Intervento. Troppo spesso fino ad oggi, infatti, è stato accettato di considerare la supervisione nelle professioni di aiuto quale appannaggio degli psicologi: questi poi la esercitano trasversalmente ad ambiti di competenze diverse, e cioè non solo rispetto al lavoro che compete agli psicologi, ma anche negli ambiti professionali di tipo socioeducativo. Ma proprio dal servizio sociale, e soprattutto dal servizio sociale di tradizione anglosassone, possiamo trarre un'importante lezione circa l'importanza di una supervisione intra-professionale: la supervisione degli assistenti sociali viene infatti svolta prevalentemente da assistenti sociali. È pertanto centrale per la pedagogia tematizzare e praticare una sua propria supervisione. Bisogna cioè restituire ad ogni professionista, e quindi anche all'educatore e al pedagogista, la possibilità una supervisione da parte di chi ha svolto, o svolge, il suo stesso lavoro. Come infatti la ricerca azione consente di integrare in ogni ambito professionale teoria e la prassi, e nessuno eccepisce in merito al fatto che la progettazione educativa e la didattica possano essere analizzate, monitorate e valutate, utilizzando la ricerca azione, così l'accompagnamento riflessivo in ambito educativo, deve necessariamente configurarsi come supervisione pedagogica. La supervisione nei contesti educativi non richiede, tranne casi particolari, l'intervento di psicologi[1]. E la supervisione reciproca sarà

[1] Anche laddove determinate situazioni richiedono un intervento di supervisione psicologica, questo intervento deve essere ricondotto alla visione e agli obiettivi complessivi del progetto educativo, proprio dal pedagogista.

un passo successivo delle pratiche di confronto interprofessionale. Intendo dire che fino a quando non ci sarà un riconoscimento reciproco, tale per cui i pedagogisti saranno richiesti dagli psicologi impegnati nel lavoro educativo, per accompagnare e indirizzare le loro prestazioni, la supervisione dei contesti educativi dovrà configurarsi come pedagogica, proprio tenendo presente il consolidato apparato epistemologico della Ricerca Intervento.

Fatte queste premesse è chiaro come la supervisione diventi necessariamente parte integrante anche dei percorsi formativi degli educatori, e nello specifico nella formazione sul campo e nella dimensione di integrazione tra teoria e prassi che caratterizza il tirocinio.

A partire dall'expertise maturata nella ricerca azione e nell'appreciative inquiry, con particolare attenzione ai loro possibili sviluppi nell'ambito della consulenza pedagogica, è stato progettato un dispositivo formativo di supervisione per il tirocinio degli studenti del dipartimento di Scienze della Formazione (educatori socio-pedagogici e educatori di nido e della prima infanzia). Da anni, le modalità di accompagnamento del tirocinio di alcuni docenti (tra i quali certamente la sottoscritta) si erano orientate a stimolare la riflessione dello studente durante il periodo di permanenza nelle strutture, analizzando in modo puntuale situazioni, interazioni, dialoghi che coinvolgono educatori genitori e bambini/ragazzi. In alcuni casi, alcuni anni fa, avevo utilizzato la discussione in gruppi di tirocinanti delle osservazioni, partendo dalla condivisione delle osservazioni svolte da ognuno, nei diversi contesti di tirocinio. Il mio contributo alle successive versioni delle schede messe a punto per consentire allo studente la restituzione riflessiva dell'esperienza di tirocinio, aveva preso le mosse da queste esperienze individuali e di gruppo. Ma la mancanza di tempo e di risorse adeguate ha fatto sì che l'orientamento alla supervisione si fosse un po' "annacquato" negli anni, e sia stato implementato, più recentemente grazie alla ricerca di tesi dottorato di Fabio Olivieri. Di tale ricerca, che ha posto in modo più puntuale le basi per l'avviamento e il monitoraggio dei gruppi di tirocinio, verrà infatti dato conto in modo specifico nel contributo di Fabio Olivieri in questo stesso volume (pag. 515). È stato infatti istituito un percorso ad hoc (a scelta tra tre) per il tirocinio che prevede la supervisione.

## 2. Sinergie possibili

Al fine di chiarire i presupposti della costruzione di un dispositivo formativo finalizzato a promuovere la professionalizzazione degli educatori, gli elementi in comune tra Ricerca Azione, consulenza pedagogica e supervisione, possono essere sintetizzate come segue. Nella Ricerca Azione gli elementi caratteristici sono costituiti da: Interesse per una questione o una situazione, coinvolgimento in un problema da risolvere, obiettivo trasformativo, esplorazione del contesto, individuazione di bisogni inespressi, coinvolgimento degli oggetti delle ricerca di soluzioni, valorizzazione delle risorse individuali e sociali, re-

stituzione alla committenza di una fotografia-specchio, proposta di opzioni di soluzione o di miglioramento dell'esistente.

Molto simili gli ingredienti della Consulenza Pedagogica: proposta o richiesta di intervento a/da un singolo o un gruppo, obiettivo trasformativo, esplorazione del contesto e delle sue risorse, individuazione di bisogni inespressi, coinvolgimento e attivazione di possibili interlocutori che siano di aiuto, ricerca di soluzioni, valorizzazione delle risorse individuali e sociali, restituzione al cliente di una fotografia-specchio, proposta di opzioni di soluzione.

Come nella Ricerca Azione il ricercatore coinvolge i diversi attori del campo di ricerca, mobilitandoli verso l'individuazione di possibili soluzioni ad un problema che li riguarda, e il committente riceve non "la" soluzione giusta, ma opzioni di soluzioni possibili che andranno poi concretamente vagliate e implementate, similmente nella consulenza, è il cliente che viene sostenuto nell'esplorazione della definizione del suo bisogno e delle risorse che possiede, al fine di definire un progetto e di iniziare un percorso di cambiamento. Quando la consulenza pedagogica diventa di secondo livello, vale a dire che è la domanda di un educatore rispetto al suo agire educativo a costituirne l'oggetto, la consulenza si avvicina alla supervisione.

In supervisione, infatti, il professionista porta delle questioni che riguardano il suo campo di lavoro, ma anche il suo stare nel campo: egli viene sostenuto a mettere in sinergia conoscenze, azioni e riflessioni, in una ciclicità di: interventi, osservazione, riflessione e integrazione dei feed back che provengono dai suoi interlocutori sul campo; il tutto integrato nella cornice dinamica di conoscenze teoriche acquisite e da acquisire. Questo andamento circolare e riflessivo appare molto simile agli steps caratteristici della ciclicità della Ricerca Azione nel modello procedurale di Cunnigham (1976, cit. in Aluffi Pentini 2001), e può quindi trarre beneficio da un consapevole ancoraggio alla Ricerca Azione, nel senso di ricavarne solidità procedurale, orientamento all' efficacia e riflessività. Obiettivo della supervisione è "di riflettere sulla qualità del lavoro, per apportare dei miglioramenti, che riguardino le strutture, i processi e i risultati" (Hermann Stiez, 2021, p. 10) e che consista in apprendimenti che riguardino "l'ambito individuale, quello dell'interazione, quello della guida e della cooperazione nel team di lavoro e quello istituzionale" (Ibid). Se i contesti di intervento sono educativi, appare evidente che la supervisione debba avvenire in una cornice di senso che, sia pure aperta all'interdisciplinarietà, sia preferibilmente e prioritariamente pedagogica, sia svolta quindi da un pedagogista e e si fondi sulla tradizione della Ricerca Azione nei contesti educativi.

## 3. Ricerca, metodi e contesti

La Ricerca Azione è una metodologia di ricerca che risponde nei diversi ambiti di applicazione all'esigenza di integrare teoria e prassi. Questa integra-

zione può avvenire in termini di: rilevazione e lettura di informazioni, fornite nel quotidiano da soggetti, gruppi o comunità, che abitano in un determinato contesto; oppure con un intento di razionalizzazione di una progettazione, indirizzata ad un determinato target in modo che il progetto aderisca al contesto, una volta che gli attori del contesto hanno compreso il progetto e lo hanno fatto proprio.

Il ricercatore, nell'esercitare la sua funzione di specchio al contesto che ha deciso di "leggere", implementa le proprie conoscenze e, una volta sistematizzati i dati raccolti, con l'aiuto degli attori coinvolti, torna al contesto e illustra direzioni possibili di trasformazione, ovvero opzioni cambiamento. L'intervento può andare dunque in due direzioni: il miglioramento e la valorizzazione dell'esistente o l'individuazione e decostruzione di circoli viziosi individuati, quali ad esempio gli ostacoli, ad un funzionamento ottimale del contesto. Oppure il ricercatore si fa veicolo di una proposta progettuale operativa, e di una metodologia di lavoro con orientamento euristico. Il dispositivo progettuale è flessibile e viene proposto, verificando come quel dispositivo possa aderire al meglio alla situazione e agli attori che si hanno di fronte. Gli attori sono gli interlocutori privilegiati e vengono coinvolti nelle verifiche, necessarie al fine di stabilire se, e con quali accorgimenti, il progetto può funzionare.

L'intento trasformativo della ricerca azione è strettamente collegato a due domande. Chi vuole trasformare cosa e perché.

## 4. Il potere

A tali domande si aggiunge una delicata questione che riguarda la distribuzione del potere di trasformazione tra ricercatore, committenza e attori del contesto oggetto di ricerca. La dimensione del potere del ricercatore nel dare inizio ad una ricerca azione non può essere ignorata. È un potere di definizione delle questioni, dato dai fondamenti teorici stessi della ricerca. È chiaro che qualsiasi ricercatore non può che partire da un suo punto di vista, sia pure scientificamente fondato: ma è altrettanto chiaro che questo punto di vista vada esplicitato e reso accessibile agli attori sul campo. È necessario infatti trovare un linguaggio di condivisione di tale punto di vista, un linguaggio che ne consenta la chiarificazione e la discussione con gli interessati. Ancora più precisamente, il ricercatore deve essere consapevole del suo potere, che consiste nel "dare voce" in una duplice direzione. La prima direzione concerne la traduzione dei concetti teorici, in prospettive operative; la seconda direzione concerne la traduzione delle voci e delle istanze che emergono nel campo di ricerca in ipotesi teoriche e di approfondimento.

La complessa questione del potere, e della sua distribuzione tra gli attori nel campo di ricerca, va pertanto continuamente tematizzata, rispetto ai ruoli e alle funzioni di ricercatore e degli operatori sul campo: il potere infatti deve essere messo al servizio di crescita dell'operatore. Bisogna chiedersi in che modo

l'operatore / educatore può gradualmente emanciparsi dal ricercatore e diventare sempre più e sempre meglio co-ricercatore: il responsabile di una ricerca azione dovrebbe aver sempre ben presente questo obiettivo, al fine di valorizzare tutti coloro che collaborano. Perché la dimensione del potere può anche ostacolare il processo di trasformazione e va quindi necessariamente tematizzata nella collaborazione tra professionisti riflessivi.

La questione della distribuzione e /o della ridistribuzione di questo potere è centrale in qualsiasi progetto di ricerca azione. Come ciò avvenga, con quale velocità, con quali strumenti, sono questioni che fanno parte della messa a punto del progetto di ricerca. Qualsiasi ricerca azione comporta una progressiva condivisione delle dimensioni di potere, nonché una certa emancipazione degli oggetti della ricerca, che vengono interpellati, nella loro soggettività, dal ricercatore, ma ogni ricerca azione è diversa. Gli operatori sul campo, che iniziano come "oggetti", una volta sostenuti in un percorso di riflessività, possono essere considerati "in formazione"; e la vera e propria ricerca azione, nella formazione, prevede una relazione di crescente collaborazione alla pari, tra un docente ricercatore e un discente coinvolto in un percorso di ricerca. Mutuando Buber, quando parla della relazione educativa, e dice che nella relazione educativa si arriva all'amicizia, quando il rapporto diventa paritario (Buber, 2009), allo stesso modo, nella ricerca azione /formazione, il destinatario della formazione o l'attore del campo di ricerca, nel passaggio da oggetto della ricerca (o *ricercato* – traduzione letterale dal tedesco – che dir si voglia) a soggetto co-ricercatore, si avvia in un percorso di emancipazione. Si libera cioè da uno stato di sudditanza, attraverso l'esercizio di un pensiero osservativo, analitico, riflessivo, critico e progettuale che lo pongono su un cammino verso la parità con il ricercatore. Ciò avviene in modo più difficoltoso nei contesti universitari, dove si tende a mantenere la sudditanza dei giovani collaboratori, ma si tratta di una distorsione (che non pare Lewin avesse sostenuto). La dimensione sana all'interno di un gruppo di ricerca, è invece quella dialogica, nel senso di uno scambio alla pari, sia pure nella consapevolezza di ruoli e funzioni diversi, e aspirando alla riduzione della distanza tra i membri dell'équipe di ricerca, più o meno esperti.

## 5. La ricerca per la formazione

In ogni caso l'andamento ciclico delle acquisizioni del co-ricercatore si affianca all'analogo andamento ciclico dell'acquisizione di conoscenze e integrazione del feed back da parte del ricercatore. Tralasciando qui la disamina delle diverse tipologie di committenza nella Ricerca Azione, possiamo applicare il nostro ragionamento all'utilizzo della Ricerca Intervento nell'ambito formativo. In particolare occorre sottolineare specialmente le caratteristiche comuni della ricerca azione, della consulenza pedagogica e della supervisione, al fine di evidenziare il fondamento epistemologico di un dispositivo formativo che metta l'esperienza di tirocinio al centro del percorso formativo. Nel dispositivo for-

mativo della supervisione si tratta quindi di utilizzare la logica della ricerca, nel senso di una ricerca accompagnamento (Begleitforschung) (Hermann-Stietz, 2021) : accompagnamento del discente che si addentra nella professione, dandosi come obiettivo quello di colmare il gap esistente tra le nozioni teoriche apprese, e il traguardo di una abilitazione alla professione, intesa anche come messa in situazione di conoscenze e competenze. Conoscenze, competenze e atteggiamento riflessivo, diventano quindi capacitazione, vale a dire l'opportunità di avvalersi di un continuo monitoraggio del proprio agire sul campo, in termini di consapevolezza degli effetti delle proprie azioni sulle relazioni e sui progetti. Nella supervisione in formazione, in una prospettiva di Rcerca Azione, si spazia quindi dalle "domande" che il supervisore pone al contesto di tirocinio, tramite le domande al tirocinante, al fare emergere progressivamente le domande proprie del tirocinante e a dar loro forma. Si arriva poi alla ricerca comune di spiegazioni, interpretazioni, risposte, e nuove progettualità da ipotizzare per il progetto all'interno del quale si svolge il tirocinio o semplicemente per la propria professionalizzazione. L'individuazione dei bisogni formativi coinvolge quindi supervisore, supervisionato, in una dimensione individuale e di gruppo.

Nella pratica della supervisione si passa dall'esercizio della pratica di descrizione e di definizione (consapevoli della dimensione del potere) del contesto e delle azioni, di coloro che abitano il campo, dove il tirocinante si trova a fare il tirocinio, ad una pratica di lettura condivisa del contesto (Olivieri, 2021), grazie alla quale il tirocinante nel percorso formativo passa progressivamente dall'essere in un certo senso oggetto del processo di supervisione a soggetto capacitato nell'agire educativo.

La Ricerca Azione nella sua accezione di ricerca formazione si può configurare quindi sia come una restituzione e implementazione dei risultati della ricerca negli ambiti formativi, sia come un dispositivo che attua una trasformazione nel processo di apprendimento dei discenti. Nel caso della supervisione, le due dimensioni si intrecciano o possono viaggiare su binari paralleli: si verifica infatti spesso un doppio apprendimento quello del supervisore che non si stanca di approfondire la sua conoscenza dei contesti socioeducativi, e a fortiori quello del supervisionato, che si lascia contagiare da una postura euristica del docente per quello sforzo conoscitivo che potenzia le sue capacita professionali.

La supervisione, che si configura come una modalità di ricerca formazione o ricerca accompagnamento, consistente a) nel monitorare, oliare, o addirittura in alcuni casi, ripristinare un dispositivo di azione educativa b) immettere di continuo conoscenze nel contesto a cui si fa riferimento, proprio come nella Ricerca Azione classica il ricercatore immette elementi teorici nella prassi, c) coinvolgere gli attori in modo da favorire l'emergere di conoscenze implicite, d) elaborare conoscenze implicite in vista di eventuali bisogni formativi.

Nella supervisione di operatori in servizio, la supervisione fornisce non solo chiavi di lettura per l'esistente, ma apre al possibile, sia nel prospettare punti

di vista e visioni alternative a quelli correnti, sia nello stimolare all'aggiornamento professionale.

In ambito formativo, la supervisione degli studenti costituisce una fonte preziosa di informazioni, di conoscenze e di aggiornamento per il docente di materie socio-pedagogiche, un contatto imprescindibile con gli ambiti di intervento, che sono la palestra, ma allo stesso tempo la ragion d'essere di tutto il percorso formativo. Lo scambio fecondo tra teoria e prassi tra sapere accademico e servizi socio educativi, trova nella supervisione la pratica ideale. Resta tuttavia da risolvere proprio in questo settore così centrale per la vita della comunità, la dicotomia tra saperi professionali e saperi accademici, dato che a differenza della professione dello psicologo o dell'assistente sociale, che partecipano attivamente ai percorsi formativi accademici, nonché all'abilitazione alla professione, spesso i professionisti dell'educazione sono assenti dai corsi di Scienze della Formazione. Ancora oggi si assimila il pedagogista al docente universitario, anche laddove quest'ultimo non svolge la professione, o addirittura non l'ha mai svolta. Ciò dipende probabilmente dal fatto che i curricoli di studio risentono ancora della tradizione umanistica e filosofica, nonostante il fatto che i titoli siano professionalizzanti. All'educatore si delega il contatto con le pratiche educative, e questo inevitabilmente porta a lasciare la supervisione degli educatori in mano a figure professionali altre. Pertanto una maggiore consapevolezza rispetto al valore della supervisione pedagogica, inserendosi nella tradizione della ricerca intervento, conferirebbe alla formazione universitaria maggior prestigio e le farebbe acquistare credibilità agli occhi dei destinatari dei servizi educativi e delle altre figure professionali.

Direttamente, laddove si lavora con gli operatori, indirettamente, quando si lavora con gli studenti, la supervisione pedagogica si configura come verifica della funzionalità delle pratiche educative e delle relazioni di aiuto, dei metodi e degli obiettivi, nei progetti con i quali professionisti e tirocinanti si impegnano. Sia per gli operatori, sia per gli studenti, inoltre, la supervisione si configura anche come una personalizzazione del percorso formativo e si prospetta come una verifica delle inclinazioni valoriali, metodologiche e operative del singolo, anche, ad esempio, nella scelta di un ambito di lavoro che valorizzi le risorse peculiari del singolo. Chiedersi: Cosa so fare? Come mi colloco nelle routine quotidiane? Come reagisco agli imprevisti? Quali strumenti di intervento padroneggio? Come mi rapporto ai colleghi? Come mi sento coinvolto dalla relazione con l'utenza? Sono queste solo alcune delle domande che emergono nella supervisione individuale, ma ancora più in quella di gruppo. Se questo tipo di confronto accompagna il tempo del tirocinio formativo, l'interiorizzazione di un habitus professionalizzante può diventare la base per il confronto interdisciplinare e interprofessionale e comunque per la collaborazione, quando non per l'intervisione, all'interno dell'equipe.

Nella fase della formazione, come nell'esercizio della professione, la supervisione diventa lo spazio protetto per affrontare sentimenti difficili da esprimere quali: il timore di troppa prossimità o distanza, la soddisfazione per i risultati

raggiunti, il dubbio pratico e quello esistenziale, i timori di inadeguatezza, il disagio di fronte a determinate situazioni, l'impotenza di fronte al dolore, il bisogno di chiedere aiuto, ma anche semplicemente la curiosità di fronte alle novità e il bisogno di formazione o il desiderio di sperimentare un altro ambito lavorativo.

Per le finire, quindi, in ambito pedagogico, la matrice comune tra Ricerca Azione, consulenza, e supervisione è che tutte e tre queste procedure si basano sulla consapevolezza della necessità di comprendere, attraverso l'ascolto e l'osservazione, le istanze che permeano dall'agire educativo e le dinamiche che lo caratterizzano, valorizzandone le risorse e analizzandone le questioni problematiche; avendo come aspirazione di fondo l'obiettivo di intercettare potenzialità inespresse, districare nodi problematici, liberare energie soffocate e dischiudere le potenzialità dei singoli e dei gruppi, facilitando l'accesso a fonti di sapere vecchie e nuove e rendendole funzionali agli obiettivi e al benessere di tutti.

Per quanto affiatato e funzionale sia un gruppo di lavoro, il tirocinante che ne diventa temporaneamente parte ha diritto ad uno spazio "altro" dedicato di integrazione di teoria e prassi, dove esercitare l'astrazione e la discussione, partendo da questioni concrete e verificare le teorie su ciò che pare confermarle o contraddirle. Dove il passaggio da "dentro a fuori" (sono nell'azione: mi osservo ed osservo; sono fuori dall'azione: ri-penso la situazione, mi penso in situazione, mi prospetto in una situazione futura) diventi un movimento familiare e funzionale all'agire riflessivo. Condividere liberamente le esperienze, confrontandosi con persone nella stessa fase della vita, e farlo contando sulla protezione di una guida, abitua a conoscersi rispetto alla professione e costituisce un apprendimento importante almeno quanto l'acquisizione di basi teoriche. Così, se la supervisione è stata considerata tradizionalmente una sorta di cornice istituzionale per il lavoro relazionale psicosociale, nella pratica educativa, grazie alla consapevolezza della sua derivazione dalla Ricerca Azione, essa diventa anche un esercizio di curiosità condivisa, che canalizza le aspirazioni di miglioramento del proprio agire e di ottimizzazione delle risorse, e le finalizza alla valutazione e alla progettazione, ricorrendo all'intervento psicologico solo quando esso si rivela necessario. Ciò non significa mettere in secondo piano le emozioni e i vissuti dei singoli o le dinamiche di gruppo, ma integrarle in una logica evolutiva, suggerendo meccanismi di coping, che includano la ricerca di significati come dimensione esistenziale che si nutre della formazione continua.

L'operatore è coinvolto in una modalità di riflessione, non disgiunta dall'habitus del ricercatore (Premoli, 2017; Negri, 2013) , e quindi coltiva genuina curiosità sui problemi e sull'esistenza, avendo sperimentato accoglienza e condivisione dei suoi interrogativi, pone le domande per sapere e non per giudicare, cerca soluzioni con procedimenti vagliabili criticamente, cerca il confronto con i colleghi e soprattutto sa che senza ascolto e accoglienza non avrà le informazioni che sono funzionali al lavoro che deve svolgere (Aluffi Pentini, 2017).

## 6. Conclusioni

La dimensione della ricerca offre alla prassi maggiore respiro e concorre ad evitare di rendere la supervisione una tecnica che si avvale di domande che non sono più maieutiche, perché il supervisore conosce già ogni risposta. Così il "feedback relativo ad azioni riuscite, insuccessi e risultati" (Herman Stielz, 2021, p. 10 ) o il "rimpicciolimento delle zone cieche" (ibid.), considerati come elementi essenziali della supervisione, se sperimentati in formazione, grazie ad un supervisore che è professionista e ricercatore, e che cura la dimensione di ricerca, di pari passo a quella professionale e formativa, diventano non solo delle tappe necessarie per il conseguimento di crediti, ma una propensione al dinamismo intellettuale e alla creatività, così necessari nel lavoro educativo. L'idea di dotare i corsi per educatori socio-pedagogici e per pedagogisti di pratiche di accompagnamento del tirocinio, che si avvicinino sempre di più a quelle di supervisione, deriva dalla consapevolezza che il gusto per l'educativo, deriva dal coltivare la passione per una combinazione complementare di teoria e prassi e dalla convinzione che educatori riflessivi raramente si nasce, ma spesso si diventa. Se si perde la tensione feconda tra teoria e prassi il pericolo di *burn out* aumenta e questo concetto è bene comprenderlo già durante la formazione di base.

## Riferimenti bibliografici


Aluffi Pentini, A. (2001), *La Ricerca Azione motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora

Aluffi Pentini, A. (2017), La consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti interculturali. *I Problemi della Pedagogia*, Anno XIII, n.2, pp. 251-266.

Aluffi Pentini, A., Giannocolo F. (2020), La consulenza pedagogica come strumento di personalizzazione degli interventi per soggetti migranti con disabilità. *Educazione interculturale*, vol. 18, n.2, pp. 112-124.

Buber, M. (2009), *I discorsi sull'educazione*. Roma: Armando

Hermann-Stietz, I. (2021), *Praxisberatung und Supervision in der Sozialen Arbeit*. Frankfurt: Wochen Schau Studium

Negri, S. (a cura di) (2013), *La consulenza pedagogica*. Roma. Carocci

Olivieri, F. (2020), La supervisione dei professionisti socioeducativi. *Lifelong lifewide learning*. Vol.16, n. 36, pp.103-114

Premoli, S. (2017), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teoria e pratiche*. Roma: Carocci

Reason, P., Bradbury, H. (2008) (ed.), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice.* Los Angeles: Sage

Regoliosi, L., Scaratti, G. (a cura di) (2002), *Il consulente nel lavoro socio educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci

Riva, M.G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: Franco Angeli

Simeone, D. (2011), *La consulenza educativa: Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero

# 3.
# Il ruolo dei Servizi di Orientamento *in itinere* nel prevenire e/o ridurre il *drop-out* universitario: recenti indagini empiriche[1]

Conny De Vincenzo, Valeria Biasi[2]

## 1. Introduzione e quadro teorico di riferimento

L'abbandono degli studi universitari è un fenomeno di particolare rilevanza e criticità sia in contesto internazionale che nel sistema di istuzione italiano.

Già il rapporto *OECD Education at a Glance* del 2010 ha mostrato infatti, per quanto concerne l' Italia, che soltanto il 32,8% degli studenti iscritti all'università ha terminato il proprio percorso di studi. Un momento di particolare problematicità sembra situarsi nel passaggio tra il primo e il secondo anno di studi universitari, come è stato a più riprese segnalato dai rapporti OECD (2019) e ANVUR (2016, 2018), che hanno riportato come circa un terzo degli studenti universitari abbandoni l'università proprio durante il primo anno; tale dato risulta in linea anche con i principali riscontri nell'ambito della letteratura di settore (es. Tinto, 1988).

In considerazione delle numerose conseguenze che comporta l'abbandono degli studi universitari – sia in termini di benessere e soddisfazione personale sia dal punto di vista sociale più generale – e della natura multi-causale del fenomeno, molti studi hanno cercato di indagare il peso dei vari fattori in grado di influenzare il *drop-out*.

In particolare, la letteratura di settore ha considerato l'impatto sia di alcune variabili legate al contesto più generale – come le strutture di supporto istituzionale (es. Bergman, Gross, Berry & Shuck, 2014; Bettinger & Long 2018) –, sia il ruolo di fattori di tipo prevalentemente individuali – come gli orientamenti motivazionali che possono rendere gli studenti più o meno inclini a persistere negli studi (es. Dresel & Grassinger 2013; Girelli et al., 2018).

Nello specifico, per quel che concerne le caratteristiche relative al contesto accademico, alcuni studi mettono in evidenza come l'integrazione e il senso di appartenenza al contesto universitario, le relazioni positive con i docenti e i propri tutor, oltre che il supporto percepito dai colleghi, siano determinanti

[1] "Per un efficace Orientamento Universitario in itinere: il ruolo del colloquio di orientamento e degli strumenti validati di auto-orientamento", progetto del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi "Roma Tre", anno 2019 (Coordinatrice: Prof. Valeria Biasci) e quota parte dei finanziamenti premiali 2020 e 2021.

[2] Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, in particolare in particolare C. De Vincenzo i paragrafi 1, 2.3 e 3 e V. Biasi ha scritto i paragrafi 2 e 4.

nel ridurre il rischio di abbandono degli studi (es. Christie, Munro & Fisher, 2004; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005; Oseguera & Rhee, 2009): tutti questi fattori, inoltre, assumono particolare rilevanza proprio nel corso del primo anno di studi, considerando che la maggior parte delle decisioni di abbandono vengono tipicamente prese nel corso di quest'anno.

In relazione ai fattori di tipo individuale, invece, la ricerca di settore si è soffermata sull'influenza che la motivazione, l'autoregolazione dell'apprendimento, la percezione di autoefficacia, la soddisfazione rispetto al corso di studi scelto, esercitano sull'intenzione di abbandonare gli studi sia direttamente, sia come variabili di mediazione (es. Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkila, Niemivirta, Nieminen, & Lonka, 2011; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Dresel & Grassinger 2013; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017; Díaz Mujica et al., 2019).

Riconosciamo peraltro la necessità di delineare modelli integrati che considerino in maniera congiunta il ruolo di fattori legati al contesto e di fattori individuali nel predire il rischio di *drop-out* (ad es. Bardach et al., 2020; Georg, 2009; Biasi, De Vincenzo & Fagioli, 2021; Tinto, 1975, 1987).

Con questo proposito, in questa sede riferiamo di due recenti indagini empiriche volte a indagare e chiarire la natura di tali associazioni nel tentativo di individuare i principali fattori in grado di predire il rischio di abbandono degli studi. In questo contributo saranno sintetizzati i principali risultati di questi lavori e le loro implicazioni specifiche in relazione al contesto più generale fin qui delineato.

## 2. Prevenire il drop-out: uno studio correlazionale per l'identificazione di fattori predittivi di fallimento accademico in un campione di studenti non ancora a rischio di abbandono

### 2.1. *Obiettivi, metodologia, procedura, partecipanti*

Lo studio correlazionale di Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca e Patrizi (2019) si è proposto l'obiettivo di valutare i principali fattori individuali e di contesto associati al rischio di abbandono degli studi in un campione di studenti universitari non ancora a rischio di *drop-out*.

Hanno partecipato all'indagine 80 studenti (92% femmine; età media 19 anni e 8 mesi) iscritti al primo anno di studi che si erano rivolti volontariamente al Servizio di *Counselling* per l'Orientamento in itinere dell'Università "Roma Tre"; tutti i partecipanti hanno completato una serie di questionari sulla piattaforma *online* Limesurvey.

### 2.2. *Misure e strumenti*

Oltre a rilevare alcune informazioni socio-anagrafiche e sul percorso acca-

demico (votazione media conseguita fino al momento della rilevazione, corso di studi frequentato), sono stati proposti i seguenti strumenti:

a) Scala sull'Intenzione di *drop-out*, derivata dalla scala di Hardre e Reeve (2003) e utilizzata per rilevare le intenzioni degli studenti di continuare o di abbandonare il percorso accademico;
b) *State Trait Anxiety Inventory* (STAI; Spielberger, 1983; Spielberger & Vagg, 1984), per la valutazione dell'ansia di stato (quanto la persona si percepisce in ansia in un dato momento) e di tratto (che caratterizza l'individuo, cioè, in modo costante);
c) *State-Trait Anger Expression Inventory* (STAXI; Spielberger 1988, 1999; cfr. anche Spielberger, Reheiser & Sydeman, 1995), per valutare l'esperienza, l'espressione e il controllo della rabbia;
d) *Outcome Questionnaire* 45.2 (OQ-45.2; Lambert & Hill, 1994; cfr. anche Lambert et al., 1996; Lambert et al., 2004), per avere un'indicazione del cosiddetto "funzionamento generale" del soggetto. Le tre sottoscale di cui è costituito lo strumento consentono in particolare di rilevare la presenza di sintomi psicopatologici tipici di alcuni comuni disturbi come ansia e depressione, le difficoltà relazionali e le problematiche sperimentate dall'individuo in contesti lavorativi e/o universitari;
e) Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA; Pellerey 1996, 2017), strumento di autovalutazione per l'orientamento che rileva alcuni tra i principali fattori cognitivi e motivazionali implicati nei processi di apprendimento;
f) *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI; Zimbardo & Boyd 1999) per valutare atteggiamenti, credenze, pensieri e valori corrispondenti alle prospettive temporali verso le quali le persone sono orientate;
g) Scala della Motivazione Accademica (SMA, Vallerand et al., 1992; Alivernini & Lucidi, 2008) per rilevare la motivazione allo studio;
h) Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università (SARA-U; Manganelli, Alivernini, Mallia & Biasi, 2015) per valutare le diverse strategie cognitive adoperate nello studio;
i) Questionario breve sulla Qualità percepita dell'Interazione con l'ambiente accademico (Fagioli & Biasi, 2018), utilizzato come indicatore di *engagement,* che permette di valutare il grado di integrazione dello studente nel contesto universitario, la soddisfazione da lui esperita nell'utilizzo delle strutture universitarie e la qualità della relazione studente-docente.

### 2.3. *Risultati*

Allo scopo di presentare sinteticamente i risultati più significativi dello studio, ci concentreremo su quelli più rilevanti rispetto all'intenzione di *drop-out.*

Per valutare le associazioni tra intenzione di abbandono degli studi e i fattori individuali e contesuali considerati, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione (coefficiente di Pearson) tra il punteggio di rischio di abbandono degli

studi (*drop-out*), le *dimensioni individuali di tipo cognitivo*, *affettivo* (ansia, espressione della rabbia, funzionamento psicologico generale, strategie di autoregolazione dell'apprendimento, orientamento temporale, motivazione allo studio e strategie cognitive) e quelle *contestuali* (qualità percepita dell'integrazione con l'ambiente accademico).

I risultati emersi hanno evidenziato come il punteggio di *drop-out* sia significativamente e positivamente correlato con i punteggi di ansia di stato, ansia di tratto e rabbia rivolta verso il sé: questo riscontro è coerente con la letteratura di settore la quale sottolinea il ruolo cruciale dello stato emotivo in generale, e in particolare dell'ansia, rispetto al rischio di abbandono degli studi.

Il *drop-out* è inoltre correlato positivamente anche con il funzionamento psicologico generale e le sue tre dimensioni ("Disturbo sintomatico", "Rapporti interpersonali" e "Ruolo sociale").

Per quanto riguarda le relazioni tra *drop-out* e fattori cognitivi e motivazionali implicati nei processi di apprendimento, è possibile poi osservare delle correlazioni positive con la dimensione "Ansia" e "Mancanza di perseveranza", e al contrario, una correlazione significativa ma negativa con la sottoscala "Disponibilità a perseverare": sembra dunque che il rischio di abbandono sia associato all'ansia di base e alla mancanza di perseverazione nello sforzo.

Rispetto alle strategie cognitive, alla motivazione accademica, all'orientamento temporale e all'integrazione con il contesto accademico, non si sono evidenziate correlazioni significative con il rischio di abbandono: occorre tuttavia considerare che durante i primi mesi del primo anno accademico gli studenti non sono in genere ancora coinvolti nella preparazione degli esami e ciò potrebbe in parte spiegare questi esiti.

Per analizzare ulteriormente le relazioni tra i fattori cosiderati, è stata condotta un'analisi di regressione con metodo *stepwise,* considerando il punteggio di *drop-out* come variabile dipendente e le variabili per cui si sono evidenziate correlazioni significative come variabili indipendenti (ansia di stato e di tratto, rabbia rivolta verso di sé, sottoscale del funzionamento psicologico generale, ansia e mancanza di perseveranza).

Sono riportati per ciascun predittore i coefficienti standardizzati (valori Beta), seguiti dal valore p.

Come si può osservare dalla tabella (Tabella 1), solo la dimensione "ruolo sociale" del funzionamento generale predice in modo significativo l'intenzione di abbandono: si tratta cioè della variabile che esprime la presenza di problemi o conflitti nel contesto lavorativo e/o universitario, rilevando eventuali di difficoltà in tali ambiti. In sostanza la qualità della vita universitaria (e il livello di conflitti che la investe) appare essere una dimensione particolarmente significativa nello siluppo del rischio di abbandono degli studi.

| | Intenzione di Drop-out | |
|---|---|---|
| **Predittori** | **Beta** | ***P*** |
| STAI-S | 0.057 | 0.551 |
| STAI-T | 0.061 | 0.587 |
| AX-IN | 0.176 | 0.053 |
| Symptom Distress (SD) | 0.084 | 0.475 |
| Interpersonal Relations (IR) | 0.059 | 0.581 |
| Social Role (SR) | **0.683** | **<0.001** |
| QLS A1 – Basic Anxiety | 0.076 | 0.418 |
| QLS A2 – Willingness and will to persevere persevere | -0.113 | 0.225 |
| **Statistics** | | |
| F | 68.219 | |
| P | 68.219 | |
| $R^2$ Adjusted<br>$R^2$ | 0.46 | |

Tabella 1 Risultati dell'analisi di regressione multipla (metodo stepwise; Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca & Patrizi, 2019).

*Legenda*: *STAI-S*: ansia di stato; *STAI-T*: ansia di tratto; *AX/In*: espressione della rabbia verso il sé; *Symptom Distress, Intrpersonal Relations; Social Role*: dimensioni del funzionamento generale; *QLS A1 – Basic Anxiety, QLS A2 – Willingness and will to persevere*: strategie di autoregolazione dell'apprendimento.

I predittori significativi sono indicati in grassetto.

## 2.4. *Conclusioni e discussione*

In conclusione, i risultati emersi e qui presentati hanno mostrato delle associazioni tra rischio di *drop-out* e alcune variabili individuali di tipo cognitivo e affettivo.

In particolare, il rischio di *drop-out* è risultato significativamente e positivamente correlato ai punteggi di ansia di stato, ansia di tratto ed espressione della rabbia, a dimostrazione del ruolo rilevante dell'ansia nell'abbandono degli

studi. Anche la rabbia rivolta verso di sé, che può essere considerato un indicatore di depressione, sembra essere associata al *drop-out.*

Un'ulteriore conferma di tali associazioni deriva dalla relazione tra intenzione di abbandono degli studi e fattore di ansia delle strategie motivazionali coinvolte nello studio; per quel che riguarda gli atteggiamenti, invece, sembra che il rischio di abbandono degli studi sia associato ad una minore capacità di perseverare nei compiti.

Il predittore significativo del *drop-out* che nel nostro studio ha mostrato un ruolo rilevante nel rischio di abbandono degli studi fa riferimento alla dimensione Ruolo Sociale: la *qualità del contesto lavorativo e universitario* sembra avere quindi un peso determinante nel rischio di abbandono degli studi.

Sulla base di queste considerazioni, nell'ambito delle iniziative tese a sostenere gli studenti nel loro percorso formativo, *interventi combinati in grado di agire su fattori personali e contestuali* – realizzati attraverso Servizi di Consulenza per l'Orientamento Universitario e, qualora opportuno, attraverso Servizi di Consulenza Psicologica Universitaria – possono a nostro avviso contribuire efficacemente a prevenire o ridurre il rischio di abbandono degli studi.

Specifiche attività di orientamento svolte durante il corso di studio universitario possono rivestire un importante ruolo nel promuovere il benessere psicologico degli studenti, favorire la conclusione del percorso di studi e ridurre i tassi di *drop-out* (Biasi, 2019; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2021).

## 3. La valutazione di fattori individuali e relazionali nella dispersione universitaria attraverso un modello di analisi statistica della mediazione.

### 3.1. *Obiettivi, metodologia, procedura, partecipanti*

Un ulteriore studio è stato condotto da Biasi, De Vincenzo & Fagioli (2021) con l'obiettivo di approfondire ulteriormente i fattori implicati nel rischio di *drop-out,* esiminando le relazioni tra variabili psicologiche individuali, qualità percepita dell'integrazione con il contesto accademico e intenzione di abbandono degli studi.

Il campione intervistato era costituito da 128 studenti (88% femmine; età media di 21 anni) reclutati attraverso il Servizio di Orientamento Universitario in itinere del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo Roma Tre e durante le esercitazioni didattiche universitarie.

Anche in questo caso, i partecipanti hanno completato una serie di questionari sulla piattaforma *online* Limesurvey.

### 3.2. *Misure e strumenti*

Sono state raccolte le principali informazioni socio-anagrafiche e quelle relative al percorso accademico, sono stati quindi proposti alcuni degli strumenti

precedentemente richiamati. Nella fattispecie, gli studenti hanno compilato la Scala sull'Intenzione di *drop-out,* lo *State Trait Anxiety Inventory,*lo *State-Trait Anger Expression Inventory,* l'*Outcome Questionnaire 45.2* e il Questionario breve sulla "Qualità percepita dell'Integrazione con l'ambiente accademico".

### 3.3. *Risultati*

Le relazioni tra itenzione di *drop-out,* status psicologico (espresso dalle dimensioni di ansia di stato e di tratto, di controllo ed espressione della rabbia e funzionamento psicologico generale) e grado di integrazione nel contesto universitario sono state valutate preliminarmente attraverso le analisi di correlazione (r di Pearson).

Tali analisi hanno mostrato che il punteggio di *drop-out* è significativamente e positivamente correlato con i punteggi di ansia di stato, ansia di tratto, rabbia rivolta verso il sé e con tutte le dimensioni dell'OQ-45 volte a indagare il funzionamento psicologico generale; di contro, il punteggio di *drop-out* è risultato significativamente e negativamente correlato con la qualità percepita dell'integrazione con il contesto accademico.

In sintesi, più alti punteggi di intenzione di abbandono degli studi sono associati con punteggi più elevati di ansia e di rabbia rivolta verso il sé, con una maggiore presenza di sintomi psicopatologici e maggiori difficoltà relazionali e in ambito lavorativo/universitario; di contro, punteggi più elevati di intenzione di abbandono sono associati alla percezione di a una minore qualità dell'integrazione con il contesto accademico.

Tali risultati sono stati ulteriormente approfonditi con un'analisi di regressione lineare in cui il punteggio di intenzione di *drop-out* rappresenta la variabile dipendente e le variabili indipendenti sono costituite dai punteggi di ansia di stato e di tratto, rabbia rivolta verso il sé, dimensioni di funzionamento psicologico generale e della qualità dell'integrazione con il contesto accademico.

Come si osserva dalla tabella (Tabella 2), la sottoscala "Ruolo sociale" dell'OQ-45 – in analogia con i riscontri ottenuti nel precedente contributo – e, nell'ambito della dimensione dell'integrazione con il contesto accademico, l'aspetto relativo alla *relazione tra docente e studente* risultano gli unici predittori significativi dell'intenzione di abbandono: tale intenzione risulta in sintesi positivamente associata a punteggi più alti nelle difficoltà vissute nei contesti scolastici e universitari e negativamente associata alla percezione di una buona relazione tra studente e insegnante.

| | **Intenzione di Drop-out** | |
|---|---|---|
| **Predittori** | **Beta** | ***P*** |
| STAI S | -0.110 | 0.305 |

| | | |
|---|---|---|
| STAI T | 0.083 | 0.516 |
| AX-IN | 0.178 | 0.053 |
| Symptom Distress (SD) | 0.035 | 0.834 |
| Social Role (SR) | **0.439** | **<0.001** |
| Interpersonal Relations (IR) | -0.051 | 0.635 |
| Social engagement | 0.014 | 0.897 |
| Satisfaction with university facilities | 0.103 | 0.336 |
| Teacher-Student relationship | **-0.240** | **<0.01** |
| **Statistics** | | |
| Model F | **7.111** | |
| P | < 0.001 | |
| $R^2$ | 0.356 | |
| $R^2$ Adjusted | 0.306 | |

Tabella 2 – Risultati dell'analisi di regressione multipla (Biasi, De Vincenzo & Fagioli, 2021)

*Legenda*: *STAI-S*: ansia di stato; *STAI-T*: ansia di tratto; *AX/In*: espressione della rabbia verso il sé; *Symptom Distress, Intrpersonal Relations; Social Role*: dimensioni del funzionamento generale.

I predittori significativi sono indicati in grassetto.

In questo studio, inoltre, è stata esaminata la possibile relazione di mediazione tra l'indice generale di funzionamento psicologico, espresso dal punteggio totale dell'OQ-45.2, la qualità della relazione insegnante-studente e l'intenzione di abbandono.

La Figura 1 riporta i risultati dell'analisi di mediazione in cui il rapporto insegnante-studente è stato considerato mediatore della relazione tra il punteggio totale OQ-45.2 e l'intenzione di abbandono. I risultati dell'analisi hanno confermato questa relazione: infatti, l'associazione tra funzionamento generale e intenzione di abbandono risulta mediata dalla qualità del rapporto insegnante-studente: nello specifico, punteggi OQ-45.2 più elevati sembrano essere associati all'intenzione di abbandono sia direttamente sia per effetto della percezione di una scarsa qualità della relazione insegnante-studente.

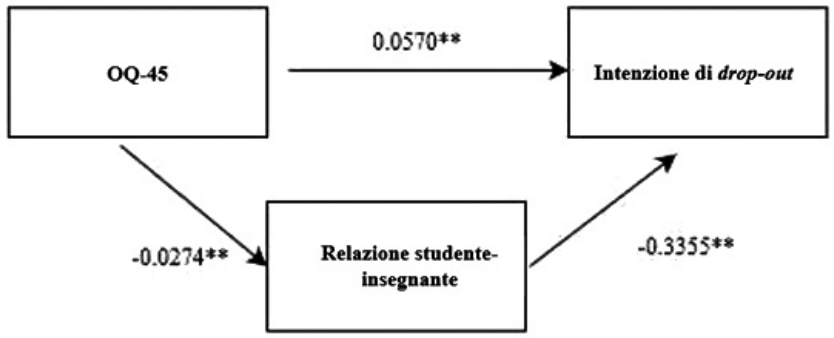



Figura 1 – Analisi di mediazione

### 3.4. *Conclusioni e discussione*

In conclusione, i risultati di questo studio hanno confermato l'esistenza di uno stretto rapporto tra l'intenzione di abbandono degli studi e alcune variabili individuali e contestuali.

In particolare, l'intenzione di abbandono è risultata positivamente correlata all'ansia di tratto e di stato, all'espressione della rabbia (che rappresenta un indice di depressione) e a tutte le dimensioni del funzionamento psicologico generale misurate dall'OQ-45.2 (in analogia con i risultati dello studio del 2019). Al contrario, l'intenzione di *drop-out* è risultata correlare negativamente rispetto alla qualità percepita dell'interazione con il contesto accademico.

La presenza di problemi legati alla dimensione del cosiddetto "ruolo sociale", il rapporto inadeguato insegnante-studente e l'espressione della rabbia appaiono rivestire un ruolo centrale come fattori di rischio per lo sviluppo dell'intenzione di abbandono.

Il disagio psicologico generale è apparso legato all'intenzione di abbandono scolastico sia direttamente che indirettamente, per effetto della qualità della relazione insegnante-studente.

Nel loro insieme i risultati di queste due indagini indicano l'importanza di esaminare il ruolo congiunto di fattori individuali e contestuali nello sviluppo del rischio di abbandonare gli studi universitari, e sottolineano altresì la necessità di allestire adeguati interventi di orientamento durante il percorso degli studi universitari in modo da tener conto di entrambi i fattori ai fini della prevenzione del *drop-out.*

## 4. Il *Counselling* per l'orientamento formativo: prospettive di sviluppo

Tra i vari strumenti che possono essere utili per la realizzazione di un buon orientamento formativo vi è il cosiddetto Counselling per l'Orientamento.

Come è noto, storicamente, la procedura chiamata "Counselling" nasce agli inizi del 1900 negli Stati Uniti e si sviluppa in Europa (Gran Bretagna) a partire dagli anni '50. Inizialmente si tratta di una pratica legata all'orientamento per la scuola superiore e l'università o di una procedura utile ai fini dell'orientamento al mondo del lavoro; in seguito, con la fine della seconda guerra mondiale, viene applicata anche con finalità di cura e sostegno emotivo delle persone (tra cui i reduci di guerra e loro famiglie).

Oggi alla parola Counselling si possono attribuire significati anche molto diversi fra di loro: se si mutua, infatti, il concetto anglosassone, il Counselling è in sintesi una "psicoterapia breve".

In Italia la Legge 56/89 stabilisce e norma l'esercizio della psicoterapia, definendo, allo stesso tempo, la differenza tra "Psicoterapia" e "Counselling".

La psicoterapia è riferita a un intervento che riguarda l'area del disagio psichico e/o di patologie relative alla sfera mentale della persona. In questi casi non si ha a che fare in genere solo con un problema circoscritto e contingente, bensì con un disturbo complesso e strutturato, definito come psicopatologia. È chiaro che in quest'ottica l'intervento psicoterapeutico è sicuramente molto più lungo ed agisce direttamente sulla personalità dell'individuo.

Vi è poi il caso della psicodiagnosi quale intervento finalizzato alla diagnosi di disturbi o situazioni di disagio psicologico, attraverso colloqui, test psicologici o altre tecniche. Tale intervento presuppone la presenza di un operatore (psicologo o medico) in grado di utilizzare tali procedure e strumenti e di leggerne i risultati.

Nei casi di Couselling per l'Orientamento formativo, invece, viene attuato un intervento al di fuori dalle competenze psicologiche vere e proprie: viene focalizzata in particolare la relazione tra problemi e bisogni, dalla formulazione iniziale del problema, all'esplorazione dei bisogni sottostanti, alla nuova formulazione del problema.

Il ruolo del Counsellor all'interno di questo processo è centrato sull'ascolto, sull'assenza di giudizio e contemporaneamente sull'accoglienza empatica dei vissuti del richiedente l'intervento. Il Counsellor è sensibile ai momenti di passaggio narrativo del colloquio di orientamento e/o motivazionale e, all'interno di un processo di tipo non direttivo, facilita i processi di consapevolizzazione dell'interlocutore, promovendo allo stesso tempo le capacità di *empowerment*, la responsabilizzazione nell'assunzione di scelte ed eventuali comportamenti finalizzati alla soluzione del problema. Il processo di consulenza si focalizza, quindi, in genere, su un'area problematica.

È importante sottolineare che l'intervento di Counselling se, in prima battuta, serve per risolvere un problema contingente, in seguito tende a modificare nel soggetto richiedente il modo di affrontare solitamente i problemi. Tale intervento, quindi, in genere, promuove la "funzionalità" della persona: ossia la sua capacità di percepire i propri bisogni e la fiducia nel poterli soddisfare, nel rispetto degli altri. Tale concetto di *empowerment* è strettamente connesso alla presa di coscienza da parte della persona, della capacità di sviluppo delle proprie potenzialità.

A questo scopo sia il Counselling diretto all'orientamento durante la formazione scolastica o universitaria, sia quello volto all'orientamento professionale nella sua prima fase, si basano su una *valutazione delle motivazioni del singolo*, sulla p*romozione degli interessi e delle attitudini e sulla loro declinazione nel contesto* incontrato. In particolare i servizi di Counselling per l'orientamento in itinere, cioè resi disponibili durante il percorso universitario, permettono allo studente che vi si rivolge di *consapevolizzare le strategie cognitive e metacognitive adottate durante le attività di studio*, ciò per poter rafforzare anche in autonomia eventuali aspetti carenti.

Sulla base delle numerosi evidenze raccolte e sintetizzate anche in questa sede, ci auguriamo che le istituzioni scolastiche secondarie e terziarie provvedano nel prossimo futuro a promuovere la diffusione degli interventi di Counselling per l'Orientamento *in itinere* al fine di prevenire e/o ridurre lo sviluppo del rischio di abbandono scolastico e universitario, quale vera e propria emergenza nazionale.

## Riferimenti bibliografici


Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2016), *Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca*, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2016/07/ANVUR_Rapporto_INTEGRALE_-.pdf. Ultimo accesso 24 marzo 2022.

Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2018), *Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca*, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf. Ultimo accesso 24 marzo 2022.

Alivernini, F., Lucidi, F. (2008), The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.

Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., Schober, B. (2020), Context-related problems and university students' dropout intentions—The buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 477-493.

Bergman, M., Gross, J.P., Berry, M., & Shuck, B. (2014). If life happened but a degree didn't: Examining factors that impact adult student persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 90-101.

Bettinger, E.P., Long, B.T. (2018), Mass instruction or higher learning? The impact of college class size on student retention and graduation. *Education Finance and Policy*, 13(1), 97-118.

Biasi, V. (a cura di) (2019), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.

Biasi, V., De Vincenzo, C., Fagioli, S., Mosca, M., Patrizi, N. (2019), Evaluation of Predictive Factors in the drop-out phenomenon: Interaction of latent personal factors and social-environmental context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92.

Biasi, V., De Vincenzo, C., Fagioli, S. (2021), The evaluation of individual and relational factors in university drop-out through a statistical analysis model of mediation. *QTimes,* 3, 205-218.

Biasi, V., De Vincenzo C., Patrizi, N. (2017), Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.

Biasi, V., De Vincenzo, C., Patrizi, N. (2021), Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario *in itinere* / Self-assessment on a digital platform for an effective Ongoing University Guidance. *QTimes*, *13*(1), 193-205.

Christie, H., Munro, M., Fisher, T. (2004), Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher education*, 29(5), 617-636.

Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M.V., Gutiérrez, A.B.B., Fernández-Castañón, A.C., González-Pienda, J.A. (2019), Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436.

Diseth, A., Kobbeltvedt, T. (2010), A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.

Dresel, M., Grassinger, R. (2013), Changes in Achievement Motivation among University Freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 159-173.

Fagioli, S., Biasi, V. (2018), *Brief Questionnaire on the Perceived Quality of the Interaction with the Academic Setting.* Rome: Didactic and Assessment Laboratory of Learning and Attitudes, "Roma Tre" University.

Georg, W. (2009), Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), 647-661.

Girelli, L., Alivernini, F., Salvatore, S., Cozzolino, M., Sibilio, M., Lucidi, F. (2018), Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (18), 165-185.

Hardre P.L., Reeve, J. (2003), A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356.

Heikkila, A., Niemivirta M., Nieminen, J., Lonka, K. (2011), Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.

Lambert, M.J., Burlingame, G.M., Umphress, V., Hansen, N.B., Vermeersch, D.A., Clouse, G.C., et al. (1996), The reliability and validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249-258.

Lambert, M.J., Hill, C.E. (1994), Assessing psychotherapy outcomes and processes. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 72-113). New York: John Wiley.

Lambert, M.J., Morton, J.J., Hatfield, D., Harmon, C., Hamilton, S., Shimokawa, K., et al. (2004), *Administration and scoring manual for the OQ45.2*. Stevenson, MD: American Professional Credentialing Services, LLC.

Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia. L., Biasi, V. (2015), The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2010), *Highlights from Education at a Glance 2010*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019), *Uno sguardo sull'istruzione 2019: Indicatori dell'OCSE*, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_ITA_Italian.pdf. Ultimo accesso 24 marzo 2022.

Oseguera, L., Rhee, B.S. (2009), The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in higher education*, 50(6), 546-569.

Pellerey, M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Rome: LAS.

Pellerey, M. (ed.) (2017), *Soft Skill e Orientamento Professionale*. Rome: Cnos-Fap.

Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012), Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

Spielberger, C.D. (1983), *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C.D. (1988), *State-Trait-Anger-Expression-Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C.D. (1999), *State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2). Professional Manual.* Tampa, FL: Psychological Assessment Resources.

Spielberger, C.D., Reheiser, E.C., Sydeman, S.J. (1995), Measuring the Experience, Expression, and Control of Anger. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 207-232.

Spielberger, C., Vagg, P. (1984), Psychometric properties of the STAI: a reply to Ramanaiah, Franzen, and Schill. *Journal of Personality Assessment*, 48(1), 95-97.

Tinto, V. (1975), Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1987), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1988), Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. (1992), The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Wilcox, P., Winn, S., Fyvie-Gauld, M. (2005), 'It was nothing to do with the university, it was just the people": the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, 30(6), 707-722.

Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999), Putting time in perspective: A new individual differences metric. Unpublished manuscript. Italian edition, Id., *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milan: Mondadori, 2008.

## Pubblicazioni della ricerca

Biasi, V., De Vincenzo C., Fagioli, S., Mosca. M., Patrizi, N. (2019), Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103. Doi: 10.2478/jesr-2019-0059

Biasi, V., De Vincenzo, C., Fagioli, S. (2021), The evaluation of individual and relational factors in university drop-out through a statistical analysis model of mediation / La valutazione di fattori individuali e relazionali nella dispersione universitaria attraverso un modello di analisi statistica della mediazione. *QTimes*, 13(3), 205-218 (Rivista di Fascia A) ISSN 2038-3282

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Biasi, V. (2021). *"Per una qualificazione dei processi formativi post-Covid/19: dalla didattica a distanza all'orientamento in itinere". Comunicazione presentata al I Seminario Interateneo Webinar Università della Calabria "Next Generation Eu: la Scuola che verrà. Modelli educativi a confronto. Per una scuola inclusiva di alta qualita"*, 2 Luglio.

# 4.
# Misura dell'accordo tra valutazioni espresse su una scala qualitativa ordinale o nominale

Giuseppe Bove

## 1. Introduzione

Nel 2017 è iniziata una collaborazione di ricerca, tutt'ora in atto, con alcuni docenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'ateneo Roma Tre sul problema della misura dell'accordo tra valutazioni espresse su prove aperte di conoscenza della lingua italiana. In particolare, il gruppo di ricerca era interessato a verificare le potenzialità di una scala di valutazione ordinale a sei livelli proposta di recente da Kuiken e Vedder (2017) per valutare l'*adeguatezza funzionale* (AF), un costrutto multidimensionale che combina lo svolgimento positivo del compito e la trasmissione efficace di un messaggio da un parlante o scrittore a un ascoltatore o lettore. Le quattro dimensioni (o sottoscale) prese in considerazione dalla scala AF sono: il contenuto, i requisiti del compito assegnato, la comprensibilità, e la coerenza e coesione.

La scala era stata già sperimentata con successo dai suoi proponenti (alto livello di accordo riscontrato nei punteggi espressi dai valutatori) su studenti L2 (seconda lingua olandese e italiano), in prove scritte valutate da persone esperte o non esperte opportunamente formate (Kuiken e Vedder, 2017; e anche Vedder, 2016). Tuttavia, altri studi (per una rassegna si veda Nuzzo e Bove, 2020) avevano ottenuto risultati non sempre soddisfacenti dal punto di vista dell'accordo tra i valutatori, inoltre raramente nelle sperimentazioni erano stati coinvolti studenti L1, per i quali la scala era comunque ritenuta valida dai proponenti. Al fine di sperimentare la scala anche su quest'ultima tipologia di soggetti, il gruppo di ricerca di Roma Tre nel 2017 aveva condotto uno studio su un gruppo di studenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, costituito da 20 studenti nativi italiani (L1) e 20 studenti non nativi (di madre lingua prevalentemente olandese). Gli studenti erano sottoposti ad una prova scritta nella quale venivano proposti tre diversi compiti: uno di tipo narrativo, uno del tipo fornire istruzioni ed il terzo del tipo giustificare una decisione. Nel primo, gli studenti dovevano scrivere un breve romanzo in cui raccontavano un episodio accaduto durante un viaggio di studio all'estero. Nel secondo, si richiedeva di scrivere un messaggio a una coppia che avrebbe affittato la loro casa per una settimana, dando istruzioni sull'appartamento. Nel terzo, gli studenti dovevano scrivere un'e-mail ad un ufficio universitario e spiegare quale opzione preferivano e perché, tra tre diversi tipi di residenza durante un programma di studio all'estero.

I risultati, su tutti e tre i tipi di compito, evidenziavano un livello basso di accordo tra i sette valutatori selezionati per applicare la scala, in particolare sugli studenti L1 (Nuzzo e Bove, 2020).

## 2. Il caso di una scala qualitativa ordinale

L'aspetto statistico dei risultati che ha attirato subito l'attenzione è stato il fatto che rispetto alla dimensione della comprensibilità, in ciascuno dei tre tipi di compito proposti nella prova scritta, l'indice di correlazione intraclasse (ICC), generalmente utilizzato in ambito linguistico per misurare l'accordo tra i valutatori (*interrater absolute agreement*), assumeva valori molto bassi pur in presenza di un evidente accordo tra le sette valutazioni fornite. Questo aspetto si può cogliere nella seguente tabella 1, tratta da Bove, Nuzzo e Serafini (2018, Table 1), costruita appositamente per esemplificare il problema con riferimento ad una situazione simile ma con solo due valutatori.

| Studente | Valutatore 1 | Valutatore 2 |
|---|---|---|
| 1 | 6 | 5 |
| 2 | 6 | 6 |
| 3 | 6 | 6 |
| 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 6 |
| 6 | 6 | 6 |
| 7 | 5 | 5 |
| 8 | 6 | 5 |
| 9 | 5 | 6 |
| 10 | 6 | 6 |

Tabella 1 – Valutazioni su una scala ordinale a 6 livelli

I due valutatori forniscono valutazioni molto simili sui dieci studenti, anche se concentrate esclusivamente sui due livelli più elevati della scala (livello 5 e livello 6). L'accordo assoluto misurato attraverso il coefficiente di correlazione intraclasse risulta tuttavia molto basso (ICC=0,18), così come il valore di altri indici normalmente utilizzati in letteratura (ad esempio, l'indice *Kappa* pesato assume il valore 0,17). La ragione di questi valori bassi risiede nel fatto che gli indici considerati risentono della concentrazione delle valutazioni su un numero molto ristretto di livelli della scala e della conseguente bassa variabilità

nei punteggi dei soggetti valutati. Un ulteriore problema che riguarda l'indice di correlazione intraclasse ICC è che la sua misura è definita per essere utilizzata con valutazioni espresse su una scala quantitativa e non qualitativa ordinale quale quella proposta in Kuiken e Vedder (2017).

È stato quindi avviato uno studio con l'obiettivo di costruire una nuova misura di accordo assoluto tra valutazioni qualitative ordinali, che non risentisse dei limiti precedentemente evidenziati. Un primo risultato è stato pubblicato in Bove, Nuzzo e Serafini (2018), dove si propone un nuovo approccio al problema. Invece di definire una misura di accordo globale su tutto il gruppo di soggetti (o oggetti) valutati, si parte dalla misura dell'accordo tra le valutazioni espresse su un singolo soggetto valutato. Questo risulta particolarmente utile quando la scala è ancora in fase di sperimentazione, ed è necessario individuare eventuali cambiamenti per migliorarla, ad esempio chiedendo ai valutatori di confrontarsi sui soggetti per i quali si registra un basso livello di accordo.

Piuttosto che confrontare le valutazioni sul soggetto due a due per verificarne l'accordo, come ad esempio si fa per calcolare gli indici del tipo *Kappa* di Cohen, si definisce direttamente una misura sull'intera sequenza di valutazioni del singolo soggetto, considerandole come una distribuzione statistica della quale interessa valutare il livello di variabilità. Viene quindi del tutto naturale utilizzare come misura di accordo uno degli indici di variabilità per variabili qualitative ordinali disponibili in letteratura. L'indice proposto in Bove, Nuzzo e Serafini (2018) è stato riformulato in Bove e Marella (2021) al fine di facilitarne il confronto con altre misure proposte in letteratura, ed è dato nella seguente espressione con riferimento a un numero N di valutatori ed a *K* livelli della scala ordinale:

$$\delta = 1 - \frac{2\sum_{j=1}^{K-1} F_j(1-F_j)}{D_{max}}$$

nella quale $F_j$ è la proporzione cumulata associata al livello $j$ della scala nella distribuzione dei valutatori sul singolo soggetto, e $D_{max}$ è il valore $(\frac{K-1}{2})$ nel caso il numero dei valutatori N sia pari, e $(\frac{K-1}{2}) \times (1 - \frac{1}{N^2})$ nel caso il numero dei valutatori N sia dispari. Nella pratica, per un numero di valutatori N maggiore di una decina le due quantità sono pressoché coincidenti entrambe col valore $(\frac{K-1}{2})$. L'indice assume valore massimo 1 nel caso di perfetto accordo e valore minimo uguale o prossimo a 0 nel caso di massimo disaccordo. Per i dieci studenti della Tabella 1, i valori assunti dall'indice sono 0,8 (studenti 1,5,8,9) e 1 (studenti 2, 3, 4, 6, 7, 10), e testimoniano un livello di accordo alto su tutte le valutazioni.

È possibile definire anche una misura globale di accordo $\delta_{medio}$ su tutto il gruppo delle valutazioni, da confrontare con gli altri indici di accordo citati, effettuando la media aritmetica dei valori dell'indice ottenuti sui singoli soggetti. Dal punto di vista interpretativo, la sperimentazione dell'indice ha evidenziato che valori inferiori a 0,6 si riscontrano in corrispondenza a livelli bassi o moderati di accordo, valori compresi tra 0,6 e 0,8 indicano un buon livello di accordo, valori superiori a 0,8 testimoniano un ottimo livello di accordo. Per la Tabella 1, il valore assunto dall'indice è $\delta_{medio}$ = 0,92 che testimonia quindi un alto livello di accordo assoluto tra i due valutatori.

In Bove, Conti e Marella (2021) è stato studiato il problema della stima di (1-$\delta$) e del corrispondente valore medio nel caso sia i soggetti che i valutatori osservati costituiscano dei campioni casuali. Sotto condizioni di omogeneità, è stato possibile definire uno stimatore corretto, la formula esplicita della sua varianza e la forma Normale della sua distribuzione campionaria. Questo risultato consente l'analisi della precisione e della significatività statistica delle stime campionarie di $\delta_{medio}$ attraverso il calcolo degli intervalli di confidenza. In particolare, è possibile sottoporre a verifica le ipotesi del tipo $H_0: \delta_{medio} \leq \delta_0$ molto importanti per analizzare la significatività del livello di accordo tra i valutatori.

## 3. Il caso di una scala qualitativa nominale

Ci sono molte situazioni applicative nelle quali si deve analizzare l'accordo tra valutazioni espresse su una scala qualitativa nominale (o sconnessa), soprattutto in ambito medico quando è necessario confrontare diagnosi effettuate da gruppi di medici su pazienti. Anche in ambito educativo, tuttavia, esistono situazioni di questo tipo, quando ad esempio, si tratta di giudicare e classificare i comportamenti di insegnanti in classe sulla base delle video-registrazioni effettuate durante le lezioni (es. Tong *et al.* 2020). In tal caso le video-registrazioni sono suddivise in molti segmenti video di breve durata (20-30 secondi), ciascuno dei quali è valutato dall'osservatore rispetto a varie dimensioni (es. modalità comunicativa, gruppi di lavoro, contenuto linguistico, ecc.), secondo predefinite classificazione nominali (es. modalità lettura/scrittura/ascolto, lavoro singolo/coppia/piccolo gruppo, saluti-conversazione/routine-classe/cognitivo-lieve/cognitivo-elevato).

L'approccio evidenziato nel paragrafo precedente si può facilmente estendere al caso di valutazioni espresse su una scala qualitativa nominale a $K$ livelli, utilizzando l'indice $O_{rel} = (KO - 1)/(K - 1)$ nel quale è

$$O = \sum_{j=1}^{K} f_j^2,$$

dove è $f_j$ la proporzione associata al livello $j$ della scala nella distribuzione dei valutatori sul singolo soggetto ($j$=1, 2, …, $K$), per i dettagli della proposta

si rinvia a Bove (2021). L'indice assume valore 1 nel caso di perfetto accordo e valore 0 nel caso di massimo disaccordo. Anche in questo caso, un indice di accordo globale su tutti i soggetti valutati ($O_{rel}$ medio) si potrà ottenere come media aritmetica delle valutazioni ottenute per i singoli soggetti sulla base dell'indice $O_{rel}$. Le soglie per l'interpretazione dei valori dell'indice sembrano analoghe a quelle precedentemente indicate per $\delta_{medio}$, ma questo aspetto richiederà ulteriore approfondimento. La sperimentazione dell'indice $O_{rel}$ medio sui dati analizzati in Tong *et al.* (2020) ha evidenziato un comportamento in linea con l'indice $AC_1$ di Gwet e diverso dall'indice Kappa di Fleiss. La possibilità di utilizzare anche i valori individuali dell'indice costituisce tuttavia un vantaggio rispetto agli altri indici.

## 4. Altri aspetti della ricerca affrontati

La collaborazione di ricerca con il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere è proseguita nel 2020 e 2021, con una sperimentazione nella quale ci si è proposti di esplorare il potenziale utilizzo della scala di AF come strumento didattico per l'insegnamento della scrittura L1. In particolare, lo scopo principale era quello di indagare se un breve training, composto da due sessioni di 90 minuti ciascuna, durante le quali studenti universitari italiani di livello magistrale utilizzano la scala come strumento di valutazione e autovalutazione, consentisse di migliorare le capacità di scrittura L1. È noto che un numero crescente di studenti universitari italiani mostra scarse capacità di scrittura nella propria lingua, evidenziando molti punti deboli nell'utilizzo funzionale, quando si tratta di selezionare e organizzare i contenuti, applicare caratteristiche di genere e variazione di registro.

I 30 partecipanti ad un corso universitario a contenuto linguistico sono stati assegnati in modo casuale a un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. Nella fase di pre-test, a entrambi i gruppi è stato chiesto di completare un compito di scrittura argomentativa consistente nello scrivere una lettera di motivazione per candidarsi come formatori per insegnanti di scuola secondaria in servizio. Nella lettera andava giustificata la proposta di organizzazione di un corso di formazione nell'area dell'apprendimento e dell'insegnamento della seconda lingua.

Tutti i testi prodotti sono stati valutati da 5 valutatori esperti, utilizzando la scala FA. Solo gli studenti nella condizione sperimentale hanno ricevuto il trattamento didattico, che consisteva nel familiarizzare con la scala FA e nell'usarla come strumento di valutazione e autovalutazione. Nel post-test tutti i partecipanti hanno svolto un nuovo compito argomentativo simile a quello del pre-test, e tutti i testi prodotti sono stati valutati dagli stessi valutatori con la stessa procedura. I dati sono quindi stati analizzati con l'obiettivo di evidenziare se il gruppo sperimentale avesse una performance migliore rispetto al gruppo di controllo.

Le analisi statistiche, in corso di svolgimento, riguardano sia alcuni aspetti di affidabilità della scala di valutazione (*reliability*), che confronti tra i due gruppi di studenti coinvolti, condotti con il modello di ANOVA per misure ripetute, al fine di valutare dimensione dell'effetto e significatività del trattamento basato sulla scala di AF.

## 5. Conclusione

I due indici proposti sono il frutto di un'attività di ricerca sviluppata negli ultimi anni grazie anche ad alcuni finanziamenti di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'ateneo Roma Tre. Lo studio è tutt'ora in corso e si sviluppa sia sul fronte statistico metodologico, con riferimento allo studio delle proprietà campionarie dell'indice $O_{rel}$ ed alle sue relazioni con gli altri indici proposti in letteratura, che sul fronte dell'applicazione, con la sperimentazione degli indici su diverse tipologie di dati. Per l'applicazione dei due indici sono stati sviluppati due programmi di calcolo nel linguaggio di programmazione R che si possono ottenere richiedendoli all'autore di questo lavoro.

## Riferimenti bibliografici


Bove, G. (2021), A subject-specific measure of interrater agreement based on the homogeneity index. In Porzio, G.C., Rampichini, C. e Bocci, C. (eds.), *CLADAG 2021 Book of short papers*. Firenze: Firenze University Press, 272-275.

Bove, G., Marella, D. (2021), Accordo assoluto tra valutazioni espresse su scala ordinale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 239-248.

Bove, G., Conti, P.L., Marella, D. (2021), A measure of interrater absolute agreement for ordinal categorical data. *Statistical Methods and Applications*, 30 (3), 927-945.

Bove, G., Nuzzo, E., Serafini, A. (2018), Measurement of interrater agreement for the assessment of language proficiency. In Capecchi, S., Di Iorio, F., Simone, R. (eds.), *ASMOD 2018: Proceedings of the Advanced Statistical Modelling for Ordinal Data conference*. Napoli: Università di Napoli Federico II, FedOAPress, 61-68.

Kuiken, F., Vedder, I. (2017), Functional adequacy in L2 writing. Towards a new rating scale. *Language Testing*, *34*(*3*), 321-336.

Nuzzo, E., Bove, G. (2020), Assessing functional adequacy across tasks: A comparison of learners' and native speakers' written texts. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7(2), 9-27.

Tong, F., Tang, S., Irby, B.J., Lara-Alecio, R., Guerrero, C. (2020), The determination of appropriate coefficient indices for inter-rater reliability: Using classroom observation instruments as fidelity measures in large-scale randomized research. *International Journal of Educational Research, 99, 101514.*

Vedder, I. (2016), Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Santoro, E., Vedder. I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 79-92.

# 5.
# Studiare e lavorare nei servizi sociali e di cura. Una ricerca empirica nel dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre

Vincenzo Carbone, Andreina Orlando

## Introduzione

Questo breve saggio discute i risultati di una ricerca empirica svolta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Il contributo, a partire dall'analisi dei percorsi di formazione e di accesso ai lavori sempre più magmatici, ricorsivi e transitori, si propone di mettere a fuoco i processi di ibridazione delle figure di studente/essa e lavoratore/trice[1]. Le condizioni di precarietà, inscritte nei più generali processi di informalizzazione del lavoro in generale e del *social work* in particolare, sono particolarmente diffuse nell'ambito delle attività professionali della cura, caratterizzate, inoltre, dalla frammentazione e discontinuità estrema delle esperienze d'impiego (Carbone, 2013). La riflessione sul lavoro socioeducativo e di cura, fa necessariamente riferimento al contesto sindemico che ha evidenziato ulteriormente il rilievo assunto dalle funzioni riproduttive, nel perdurare ed approfondirsi dello scenario di crisi perenne in cui è precipitato il modello sociale neoliberale (Chicchi e Simone, 2022). Il contributo intende mostrare, per i soggetti attivi nel segmento specifico del mercato del lavoro e della formazione accademica, due gravi ambivalenze ravvisabili, la prima, nel disallineamento tra il sistema di opportunità effettive per l'accesso al lavoro dignitoso ed al conseguente benessere organizzativo e le retoriche dell'investimento in qualificazione per l'occupabilità e l'autoimprenditoria; la seconda, nei modelli di rappresentazione (auto ed etero), non sempre realistici e consapevoli, delle traiettorie delle transizioni alle professioni, delle condizioni e dei rapporti e di lavoro, delle forme di ricatto e ingiunzione.

## 1. Covid e società della cura tra crisi del modello sociale e produttivo

Secondo quanto stimato dal Report Oxfam 2022, nel periodo sindemico, le politiche economiche adottate per fronteggiare l'emergenza sociale hanno

[1] Di seguito, solo per semplicità stilistica, utilizzeremo l'universale maschile (lavoratore, studente, ecc.)

perpetuato ricchezza e potere di pochi privilegiati a detrimento della maggioranza dell'umanità e del pianeta. Del resto, disequilibrio e svantaggio sociale sono insiti nella stessa definizione di sindemia (Horton, 2020). Essa ha ridisegnato i rapporti tra persone, gruppi, territori, autorità e organizzazioni sociali, imponendo la necessità di un intervento pubblico mirato a gestire le fasi più acute dell'emergenza, che però ha marginalizzato ulteriormente alcune reti sociali, realtà geografiche e ambiti produttivi, come sostenuto in molte ricerche (Svimez, 2020; Oxfam Italia, 2021; Italia non profit, 2021).

Hanno subìto forti contraccolpi anche le organizzazioni della società civile che, com'è noto, agiscono un ruolo fondamentale nell'attivarsi tempestivamente allorquando i bisogni sociali (casa, consumi, cure) si moltiplicano, in special modo laddove si estende la fragilità. Sono stati, infatti, drammaticamente coinvolti organizzazioni e lavoratori. Un'indagine-pilota condotta in Toscana nell'estate 2020, con 608 interviste a responsabili di enti del Terzo Settore (2020), evidenzia i primi impatti della diffusione del Covid-19, imponendo una riflessione su quali dovranno essere, nel prossimo futuro, gli interventi a sostegno del comparto. I dati sono allarmanti: il 14% degli organismi ha chiuso o sospeso tutte le attività, mentre hanno mantenuto il livello di attività pre-pandemia solo il 19%. Questa situazione ha ripercussioni significative sul versante delle risorse economiche, rappresentando un serio problema per la metà degli intervistati (il 16% ha perso gran parte delle risorse e il 33% è in difficoltà rilevanti). Un'altra indagine, condotta su 1.378 enti (Italia non profit, 2021), rileva come la diffusione del virus abbia inciso negativamente per oltre la metà tra associazioni, cooperative sociali, fondazioni, onlus e consorzi, in particolare sulle attività istituzionali e sulla raccolta fondi (Inapp, 2021).

La crisi sindemica ha reso ancor più evidente la crisi del *welfare* italiano, e del modello di sviluppo del paese, non in grado di garantire un'assistenza sanitaria idonea e adeguati servizi di cura; facendo emergere la cronicizzazione del divario sociale e territoriale, le forti disuguaglianze e le diffuse sacche di povertà e disagio sociale. La richiesta elevata e imprevista di servizi di cura alla persona ha evidenziato ulteriormente le criticità di sistema che non riesce a rispondere a vecchi e nuovi bisogni e non appare in grado di offrire assistenza adeguata alle famiglie in difficoltà. Malgrado presenti il carattere di necessarietà alla sopravvivenza degli uomini e della società (Orlando, 2022), nella società neoliberale, il lavoro riproduttivo e di cura costituisce un ambito fortemente marginalizzato, privo di riconoscimento sociale, oltre che di valorizzazione economica. La crisi sindemica ha infatti acuito problematiche già esistenti legate allo scenario socioeconomico caratterizzato dalle modifiche radicali nei modelli di transizione al lavoro produttivo, dalla configurazione di fattori macroeconomici (crisi economica, declino industriale, contrazione della spesa pubblica) e dall'adozione di nuovi modelli di regolazione del lavoro e del sistema pensionistico (Carbone, 2018).

L'incremento degli attori coinvolti nell'erogazione dei servizi, con l'affermazione del Mercato e dell'intervento di Terzo Settore sono venuti a configurarsi come ambiti primari – e sempre meno complementari – dell'attuazione

delle politiche sociali in Italia a fronte del progressivo "ritiro del pubblico" (*new public management – sussidiarietà – privatizzazione*) (Carbone e Di Sandro, 2021). In termini di sostenibilità finanziaria, indotta dalla minore crescita economica e dalle domande aggiuntive di protezione sociale, la crisi dei sistemi di *welfare* ha accompagnato la progressiva destrutturazione dei rapporti di lavoro e l'affermazione di schemi di protezione differenziati, a partire non già dal tipo di lavoro ma dalla tipologia del rapporto contrattuale (Bubbico, 2013). Siamo, dunque, immersi in un cambiamento radicale del modello di produzione e di riproduzione fordista che continuiamo a leggere come residuo di un mondo passato nel quale il primo baluardo a essere caduto è stato quello delle politiche di *welfare state* con cui – con l'interventismo pubblico nell'economia, la tassazione progressiva, le politiche monetarie e di bilancio, etc. – gli Stati nazionali si erano fatti carico di «attenuare le diseguaglianze, garantire a tutti salute e istruzione, sviluppare una rete di servizi tendenzialmente capace di coprire le maggiori esigenze della collettività, a partire dall'infanzia sino alla vecchiaia» (Santambrogio, 2020). A partire dagli anni Novanta, infatti, tutte le riforme del mercato del lavoro sono state perlopiù l'occasione per deregolamentare il rapporto di lavoro (Bubbico, 2016). Intervenendo principalmente nel flessibilizzare delle modalità del suo impiego senza un corrispondente potenziamento degli ammortizzatori sociali e, soprattutto, senza prevedere l'estensione al lavoro atipico delle coperture normative e di spesa previste per quello subordinato standard, in caso di disoccupazione o di altri eventi come maternità, malattia (Ivi). È con il modello della *flexicurity*, ovvero il trasferimento delle tutele dal rapporto di lavoro al mercato del lavoro, che si assiste all'indebolimento complessivo delle tutele per tutto il mondo del lavoro. Questa progressiva deresponsabilizzazione dello Stato dalla protezione dalle forme di insicurezza sociale, mentre ha favorito l'offerta privata in campo assicurativo (assicurazioni vita, previdenza complementare, fondi sanitari) e la crescita di forme di *welfare* aziendale, ha impresso una decisa spinta ai processi di precarizzazione (Fumagalli, 2011) e informalizzazione del lavoro in generale[2] e, come si evince dalle ricerche citate, ancor più marcati nell'ambito del lavoro sociale. La crisi del lavoro e della sua centralità, nei termini dell'estensione del suo modello di protezione, può essere osservata sotto un duplice punto di vista: come rottura del compromesso tra capitale e lavoro che ha informato il ciclo intensivo dello sviluppo capitalistico nei paesi occidentali (Gough, 1985) e, come l'esito della riorganizzazione delle forme della produzione industriale e terziaria, che nel corso del tempo ha supportato la "legittimazione" del lavoro flessibile (Gallino, 2008). È importante sottolineare che la nozione di flessibilità si configura come un imperativo oltre che produttivo, soprattutto sociale.

[2] Si registra, un po' ovunque in Europa, proprio per i lavoratori atipici, un innalzamento dei requisiti richiesti per l'accesso ad alcuni benefici del sistema di protezione sociale, per una rassegna si veda: McKay, S., Caldarini, C., Giubbon, S. (2014, a cura di). Atti conclusivi del Progetto Accessor 19. Il «posto» del lavoro atipico nel coordinamento dei sistemi di sicurezza sociale in Europa: un'analisi comparativa transnazionale.

Il superamento della standardizzazione dei prodotti e dei processi produttivi fordisti, per l'affermazione del modello Toyota del lavoro e della società, non ha significato come auspicato la composizione dei divari sociali, che piuttosto si sono accresciuti nei paesi e tra i continenti.

## 2. La moltiplicazione del lavoro: Studenti-lavoratori e lavoratori-studenti nel Social Work

Il lavoro atipico in Italia (dalla riforma Pacchetto Treu del 1997) viene distinto tra forme di lavoro subordinate[3] e parasubordinate[4]; alcune di queste tipologie, come le collaborazioni il lavoro in somministrazione e quello accessorio, prevedono accessi disuguali agli ammortizzatori sociali rispetto ai lavoratori subordinati standard (Corchia, 2021). Il ridimensionamento dei diritti sociali, come rimarca Santambrogio, è stato giustificato con l'esigenza di «ridare centralità al mercato contro le pastoie burocratiche e costose dell'intervento pubblico, incapace di attivare e liberare le energie presenti nell'iniziativa privata» (Santambrogio, 2020). Appare chiaro come l'accesso selettivo al sistema della protezione sociale, che comporta l'assenza di strumenti universalistici in termini di sostegno al reddito ed i differenziali di accesso alle prestazioni, siano destinati a produrre ulteriori disuguaglianze anche all'interno della stessa platea dei lavoratori non standard.

In questo scenario di moltiplicazione delle forme del lavoro e di disarticolazione differenziale delle tutele, si inserisce l'arcipelago di professioni del *social work,* che abbiamo qui concepito in modo estensivo, ossia come categoria che comprende, insieme all'ambito specifico del servizio sociale, le altre professioni socioeducative che operano nel vasto mondo dei servizi alla persona (Lorenz, 2008). Più di altre, questo variegato tipo di figure professionali appare collegato – nei paradigmi che ne guidano l'agire, così come nelle prassi operative e nelle culture organizzative – al contesto sociale nel quale sono immerse (Cimagalli, 2021). Il lavoro sociale, operando quale agente di connessione tra il sistema sociale e mondi vitali, si àncora a tre diverse dimensioni relazionali: con l'utenza con cui entra in diretto contatto, con la sua rete di relazioni e con il contesto sociale ed istituzionale nel quale opera (Lazzari, 2008). Anche per queste ragioni i *social worker* sono chiamati alla continua riformulazione del ruolo e delle modalità di esercizio della pratica professionale, tenendo conto delle trasformazioni che intervengono sul piano sociale ed istituzionale. Il disallineamento tra le diverse istanze che incidono sul lavoro sociale e il riconfigurarsi delle modalità dell'esercizio professionale, contribuiscono a determinare uno

[3] Si tratta delle forme di lavoro intermittente o a chiamata, degli stage e tirocini, del lavoro in somministrazione.

[4] Si faccia riferimento alle forme di collaborazioni a progetto, prestazione d'opera occasionale, collaborazione professionale in regime di partita Iva, associazione in partecipazione, lavoro accessorio nella forma dei voucher.

stato di incertezza, precarietà e di disagio. Nel settore dei servizi sociali e di cura alla persona, inoltre, vengono richieste competenze sempre più specifiche ed aggiornate: credenziali da aggiungere al proprio curriculum, per mostrare il possesso di capacità e qualificazioni indispensabili per fronteggiare in modo efficace ed efficiente la pluralizzazione dei bisogni di cura emergenti[5].

## 3. Domande ed impostazione della ricerca

L'emergenza sindemica ha messo in evidenza, tra le altre cose, le carenze e le profonde ingiustizie di un sistema sanitario impoverito da decenni di tagli alla spesa pubblica e dalla riorganizzazione neoliberista dei servizi di *welfare* (Carbone e Di Sandro, 2021) mostrando, inoltre, la rilevanza assoluta del lavoro nell'ambito dei servizi di cura. Inteso, cioè, come settore ampio ed eterogeneo nel quale ricadono profili d'impegno e professionalità diversificate (mediche e infermieristiche, assistenza alla persona, educazione e inclusione sociale).

Crisi del welfare e del lavoro (Buzzelli e Ciarini, 2020) costituiscono due frame strutturali che caratterizzano la società contemporanea. D'altro canto, incertezza e rischio (Beck, 2000) descrivono i tratti salienti del capitalismo flessibile dell'economia finanziarizzata. La gestione manageriale e competitiva del *welfare*, condizionata dai "tagli alla spesa pubblica" e dalla "razionalizzazione delle risorse", ha impresso una decisa spinta ai processi di precarizzazione ed informalizzazione del lavoro sociale. La cui crescente specializzazione, sostenuta dal consolidamento dei sistemi formativi dedicati (accademici e non), ha favorito la diversificazione del settore di attività, individuando competenze specifiche in risposta alla pluralizzazione dei bisogni di cura.

In tale panorama, emerge la necessità di ripensare la dimensione emozionale e relazionale come elemento centrale nella comprensione e progettazione dei legami economici e sociali.

In questo ambito, risulta poco indagata la condizione specifica degli operatori e delle operatrici, nello specifico degli studenti-lavoratori e dei lavora-

[5] Una studiosa che sviluppa un approccio interessate alla questione della cura è Martha Nussbaum. Ella si situa nella tradizione liberale di John Rawls, criticandone però i presupposti sino ad arrivare ad un convinto sostegno alla centralità della cura che permette l'estensione dei diritti di cittadinanza anche a categorie escluse dal pensiero neo-liberale interpretato da Rawls (disabili, animali, chiunque sia in situazione di relativa dipendenza). Infatti, secondo la Nussbaum, le cure attente e personalizzate - e le politiche che le supportano - possono ripristinare quella reciprocità, e quindi quel diritto fondamentale all'inclusione, che le teorie di stampo utilitarista e contrattualista di fatto negano, ipotizzando un soggetto autonomo e simmetrico nei rapporti sociali ed espungendo le situazioni di dipendenza che tutti provano in diverse fasi e momenti della vita, ma che connotano in particolare i percorsi delle persone con disabilità permanenti. Dato che la cura (in tutte le sue forme) è un sostegno e un tramite fondamentale per rendere fruibili le capacità potenziali delle persone in situazione di vulnerabilità o, più in generale, di dipendenza, «si richiede di porre l'accento sull'importanza della cura come bene sociale primario» Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia disabilità, nazionalità, appartenenza di specie* (p. 22). Bologna: Il mulino

tori-studenti[6], che si propongono sul mercato dei servizi di cura nel pieno del proprio percorso formativo. L'intersezione tra le due esperienze – quella professionale e quella formativa – coinvolge in misura crescente ogni ambito del lavoro sociale, educativo e assistenziale, alimentato dalla continua specializzazione delle carriere, dalla certificazione delle competenze conseguite frequentemente attraverso modalità di apprendimento esperienziale (tirocinio universitario obbligatorio) e dall'affermazione di posizioni professionali richieste dal sempre più flessibile e precario mercato del lavoro. In tal senso, quella di "studente-lavoratore" risulta essere solo una delle ibridazioni possibili e, certamente, quella che si manifesta, in particolar modo, nelle prime fasi di accesso al mercato del lavoro della cura.

Nella società ad alta istituzionalizzazione come la nostra, lo Stato fissa degli specifici percorsi di accreditamento formativo come condizioni ineludibili per l'esercizio della professione (Baroni, 2021) per le quali non è garantito, tuttavia, l'altrettanto ineludibile riconoscimento legislativo e salariale. Il prolungamento formativo e la necessità della ricerca della prima occupazione favoriscono, nell'intersezione tra genere e strato sociale di appartenenze, l'entrata "a tempo pienamente flessibile" nel mondo del lavoro in età molto più avanzata rispetto alle generazioni passate e nel confronto con altri percorsi formativi più ambìti. Il lavoro entra nella vita di molti giovani ben prima di quanto risulti dalle indagini sulle forze di lavoro, in cui viene rilevata solo la condizione prevalente e sono trascurate le situazioni miste (Reyneri, 2005). Con riferimento alla condizione prevalente, nella categoria dei *lavoratori e studenti,* rientrano i soggetti che, pur iscritti ad un corso di studi universitario, sono impiegati in modo stabile e relativamente continuativo; alternativamente gli *studenti e lavoratori* sono quelli che si trovano in una posizione opposta: sono impegnati nelle attività formative e, saltuariamente, ricoprono mansioni professionali (Ivi). In tali ambiti professionali la stabilizzazione lavorativa, frequentemente, non dipende dal possesso di capacità professionali, ossia l'insieme complesso di competenze che il soggetto è in grado di agire, quanto dalla disponibilità di sottoporre sé stessi all'esperienza del "calvario", mostrandosi disponibili, pronti ad ogni incarico, in ogni circostanza, in un flessibilmente eterno "dono di sé".

Realizzata coinvolgendo gli iscritti del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, la ricerca ha interpellato le criticità dei processi di costruzione delle identità professionali e le dimensioni del benessere lavorativo, con particolar riferimento alla nozione di *lavoro dignitoso*[7]. In tal modo l'azione della ricerca ha sollecitato la riflessività, negli studenti ed operatori dei servizi sociali e dei servizi di cura alla persona, facilitando l'emersione di bisogni e necessità connesse all'esercizio delle professioni socioeducative. Indagare le

[6] La comparsa della figura dello studente lavoratore è stata imputata all'espansione della scuola di massa alla quale accedono sempre più giovani cui le famiglie richiederebbero un pur piccolo aiuto economico, Emilio Reyneri (2005).

[7] Si veda la definizione che ne dà l'OIL, Organizzazione Internazionale del Lavoro, www.ilo.org

rappresentazioni della propria condizione, implica interrogarsi sulla diffusione e radicamento di schemi interpretativi e di condotta; significa dar conto di come i soggetti interpellati "mettono in forma" i processi di transizione, "dando coerenza" alle esperienze, spesso frammentate, di studio e di lavoro. Queste le domande principali dell'indagine di campo, volte a validare la capacità euristica delle logiche "del lavoretto" e "della promessa" per comprendere il permanere, anche in condizioni avverse, della fiducia nei confronti del "ritorno dell'investimento in formazione". In tal senso, la ricerca ha inteso verificare come i meccanismi identificativi di tipo adattivo risentissero della "trappola della passione" (Murgia, 2012; Carbone, 2018) e come venisse esercitato lo sforzo di mettere in coerenza le necessità economiche di autosostentamento (talvolta non solo agli studi) alle vocazioni professionali (spesso mansioni a bassa qualifica e degradanti). La pressione continua del "ricatto esterno" della precarizzazione dei rapporti di lavoro e dei suoi effetti soggettivi e "l'ingiunzione interiorizzata" all'investimento formativo per la valorizzazione del capitale occupazionale.

La ricerca di campo, realizzata nell'ottobre 2021, ha coinvolto un campione auto selezionato (di convenienza) di 325 studenti/tesse del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, mediante un questionario (33 quesiti, con risposte precodificate). La ricerca, configurata come web survey aperta (Couper, 2011) – con i limiti e le cautele del caso – ha predisposto lo strumento di rilevazione su Survio, somministrandolo tramite link e QR Code, anche grazie alla facilitazione di alcuni docenti.

## 4. Principali evidenze empiriche

Il profilo dei partecipanti all'indagine conferma l'estrema segregazione di genere con la femminilizzazione dei percorsi di studio e di lavoro (93%); le giovani rispondenti (età media: 22 anni) sono perlopiù residenti a Roma e provincia (93%), vivono nella famiglia d'origine (74%), in casa di proprietà (64%) o in affitto (10%). I due terzi (66%) frequenta corsi di laurea triennale e la condizione di "fuori corso" riguarda solamente una quota marginale (6%). Quest'ultimo segmento, seppur contenuto, presenta rispetto agli altri segmenti caratteristiche contrattuali migliori e modelli d'inserzione nel mondo produttivo maggiormente coerenti con il percorso di studi prescelto. Con tutta evidenza si tratta di lavoratrici-studentesse, di coorti di età più matura che, seppur già impiegate, adottano strategie di mobilità educativa e sociale, aggiornando e qualificando ulteriormente la propria esperienza professionale.

Una delle questioni di maggior rilievo affrontate dalla ricerca concerne il tema della costruzione problematica dell'identità professionale, nel campo di tensione tra identificazione con il ruolo professionale, adesione alla "logica del lavoretto" e assoggettamento alla "trappola della passione". Le intervistate evidenziano un deficit di riconoscimento e riflessività mostrando, general-

mente, una debole capacità di concepirsi all'interno di rapporti professionali, considerando i lavori esercitati come esperienze poco rilevanti, parentesi necessarie ed obbligate, spesso non ritenendole prestazioni subordinate. Quasi un terzo (30%), infatti, non si riconosce nella categoria professionale dei *social worker,* tant'è che alla domanda "in che settore lavori?" ha indicato "altro settore", nonostante tra le opzioni di risposta fossero presenti: "servizi sociali e servizi di cura alla persona", con numerose esemplificazioni (OSS, AEC, babysitter, assistenti, insegnanti, ecc.). Un dato, questo, che fornisce indicazioni per ulteriori percorsi di approfondimento qualitativo.

Appaiono, altresì, molto diffuse condizioni occupazionali problematiche: per i livelli salariali, generalmente molto bassi, anche per chi ha conseguito già la laurea triennale; per il mancato riconoscimento dell'inquadramento rispetto ai livelli di qualificazione; per la diffusione di contratti "in grigio" o di quelli "in nero" e di prestazioni occasionali quasi mai regolate. La condizione di indigenza economica generalizzata, e la necessità del ricorso al sostegno delle reti primarie, sono rese evidenti dalla percentuale delle rispondenti che, pur lavorando anche saltuariamente in ambito dei servizi sociali e di cura alla persona, percepisce stipendi inferiori ai 500 euro mensili (60%); una lavoratrice su cinque (20%) si colloca nella fascia stipendiale compresa tra 750 e 1000 euro, mentre sono davvero poche (6%) le percettrici di emolumenti superiori a 1250 euro: le uniche a disporre dell'autonomia abitativa (Figura 1). Tra coloro che vivono in casa di proprietà, con partner o figli, lo stipendio è solitamente inferiore ai 500 euro. Proprio su questo modesto livello stipendiale mensile si attesta la media del collettivo – sia prima che durante l'emergenza sindemica – un dato che evidenzia come tali prestazioni professionali, seppur qualificate, risultino fortemente sotto remunerate.

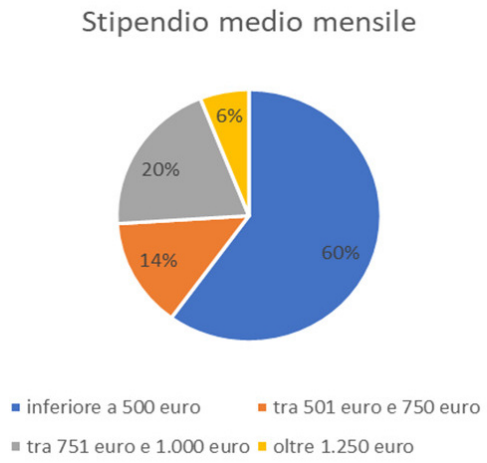



Figura 1 – Classi reddituali (%). Indagine "Lavoro sociale e bisogno di cura"

La progressiva flessibilizzazione del lavoro, che allude alla adattabilità e alla disponibilità nell'accogliere condizioni contrattuali inferiori e discontinue (Dal Re, 2013), sembra caratterizzare con particolare intensità questo segmento professionale. L'analisi delle forme contrattuali prevalenti e delle caratteristiche oggettive del lavoro prestato consente, inoltre, di introdurre il tema della problematica corrispondenza tra competenze disponibili e livelli stipendiali, anche quando le attività lavorative sono coerenti con il percorso di formazione e ben utilizzate nello svolgimento delle mansioni professionali. Davvero poche, meno di una su tre, sono le lavoratrici tutelate da forme contrattuali *a tempo determinato* (13%) o *indeterminato* (17%); per la maggior parte di esse la forma contrattuale è *assente* (33%), oppure si configura come *prestazione occasionale* (24%). Mentre i *contratti di formazione o apprendistato*, il lavoro *a partita iva* o quello remunerato con *rimborsi di associazioni culturali* riguardano poco più di una lavoratrice su dieci (12%). La ricerca di campo rende evidente come la consistenza delle reti sociali e familiari e delle risorse relazionali disponibili ed attivabili dai soggetti, siano sempre più indispensabili, non solo per fronteggiare le situazioni di emergenza e di crisi (come quella sindemica), ma per affrontare anche le spese correnti per quattro casi su dieci (14% non di prima necessità; 26% per spese d'emergenza). Anche per queste ragioni, risultano poche le rispondenti che riescono a provvedere alla propria autonomia (15%) e del tutto residuale la quota (3%) di chi, nonostante i modestissimi introiti, riesce a contribuire finanche al sostegno della famiglia d'origine. A conferma della stabilità della collocazione nel segmento inferiore delle retribuzioni da lavoro, sia nel periodo che ha preceduto la situazione sindemica, sia nel periodo successivo al primo lockdown, solo un quarto delle rispondenti (25%) riesce a destinare una quota (1/5) degli introiti da lavoro verso spese non essenziali (diverse da casa, spostamenti, sostentamento).

Nelle risposte delle lavoratrici, tuttavia, sono rintracciabili dichiarazioni ambivalenti poiché esibiscono alti livelli di soddisfazione rispetto al percorso formativo e professionale intrapreso, nonostante la consapevolezza che le competenze acquisite e le certificazioni di qualificazioni accademiche costituiscano delle risorse del tutto insufficienti, sia per l'accesso alle opportunità di lavoro dignitoso, sia per lo sviluppo della carriera e per la crescita professionale.

Le condizioni di malessere sul lavoro, i disturbi legati all'esecuzione delle mansioni previste dall'attività professionale vengono segnalati, tuttavia, da quasi la metà delle rispondenti (45%); un dato che viene ulteriormente evidenziato sia dalla percezione del disallineamento tra l'impegno richiesto ed il livello retributivo, sia dalla scarsa promozione di azioni aziendali capaci di incidere sulla conciliazione dei tempi di lavoro con quelli di vita.

È priva di contratto di assunzione, oppure svolge professioni sociali e di cura in forma volontaria (spesso obbligata), una su tre delle rispondenti (33%) con remunerazioni decisamente incongrue rispetto a qualità ed intensità dell'impegno. Dati questi che alludono ad alcuni dispositivi di governo dei soggetti messi a lavoro nell'economia della "promessa" (Bascetta, 2015), come la

"trappola della passione". Svolgono, cioè, attività che rappresentano, per chi le esercita, fonte di interesse e di gratificazione in quanto esperienza professionale, umana e relazionale che restituisce apprezzamento e valorizzazione del sé, riconoscimento sociale e motivi di soddisfazione personale. Le condizioni di identificazione che le lavoratrici della cura sviluppano nei confronti della prestazione e dell'oggetto della loro prestazione (soggetti fragili in condizione di particolare bisogno e assistenza) elicitano relazioni dall'intenso tenore emozionale nel corso di attività professionali interpretate e rappresentate come ricche di senso e dense di significato. Essere impegnate in qualcosa di utile e importante, inoltre, conferisce valore all'investimento sul proprio capitale occupazionale "lavorando su sé stesse e per sé stesse" sottoponendosi anche alla tirannia dell'auto ingiunzione che sovente si associa allo *stress lavoro-correlato*, per le forme estreme di auto sfruttamento (Formenti, 2011).

L'analisi incrociata tra classe stipendiale e livello di soddisfazione del proprio percorso professionale (Figura 2) mostra come le rispondenti si dichiarino "molto soddisfatte", nonostante la collocazione nei più bassi profili stipendiali.

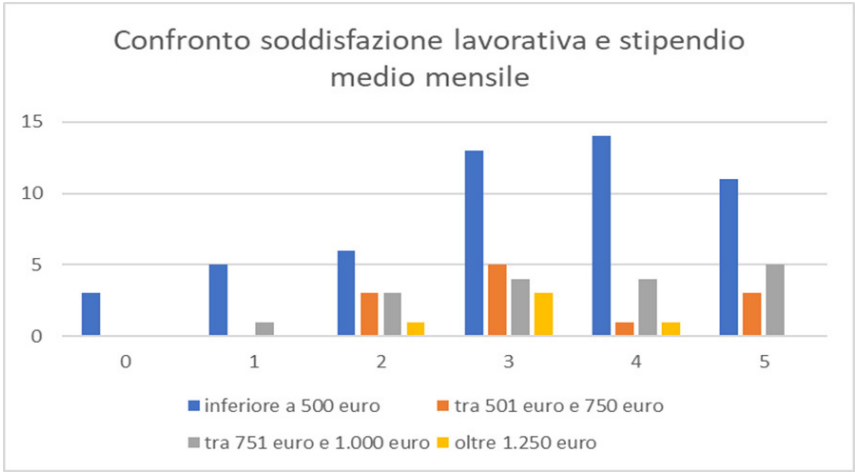



Figura 2 – Livello di soddisfazione del lavoro per Classi stipendiali. Indagine "Lavoro sociale e bisogno di cura"

In estrema sintesi, le maggiori criticità individuate dalla ricerca di campo risiedono nella mancanza di *diritti legati alle forme contrattuali* (98%) e nell'assenza di azioni di *orientamento e formazione gratuiti* che possano promuovere l'accesso alla *tutela dei diritti sul lavoro* (97%) e, più in generale, al miglioramento delle condizioni professionali.

Viene richiesta maggiore attenzione alla gestione dei servizi sociali da parte del privato sociale e delle cooperative (98%) e *l'adeguamento della retribuzione*

*al carico di lavoro effettivo* (91%), l'abolizione dell'intermediazione nel lavoro sociale a favore della *re-internalizzazione nel servizio pubblico* (97%). Si evidenziano, infine, la necessità di un *maggiore intervento di contrasto alle forme della precarietà* da parte del legislatore (96%), *finanziamenti per l'imprenditoria giovanile* (97%) e *investimenti sulle politiche di sviluppo* (98%), con la *revisione delle graduatorie* pubbliche in favore dei precari per l'assegnazione di alloggi pubblici (97%)

Sotto il profilo dei servizi, la ricerca di campo ha consentito l'emersione di specifici bisogni: *sportelli territoriali di consulenza e orientamento* (96%); una maggiore *rappresentanza sindacale* (95%) e più *rilievo per i temi della precarietà* nelle organizzazioni sindacali (95%).

Le evidenze empiriche raccolte sul campo sembrano mostrare elementi paradigmatici che ruotano intorno ad alcune dimensioni principali: la problematica costruzione dell'identità professionale; l'estensione di condizioni lavorative e occupazionali sfavorevoli; la diffusione di forme contrattuali non standard (atipiche); la presenza di richieste di formazione continua non allineata alle reali possibilità di carriera e di guadagno; la proliferazione di meccanismi di ricatto e di auto ingiunzione afflittiva. Questi elementi consentono di delineare, da un lato, la condizione di precarietà diffusa, non relegata solamente all'ambito lavorativo e, dall'altro, l'assoggettamento alle pressioni dello sfruttamento e al ricatto della performance (Chicchi e Simone, 2017). Elementi strutturali imprescindibili per l'esercizio della professione di cura che rinnovano l'esigenza di condurre ricerche mirate per rintracciare in profondità i vissuti e le esperienze singolari.

## Brevi note conclusive

La crisi sindemica ha messo in evidenza le già note fragilità sociali ed economiche del sistema produttivo e del *welfare* italiano. In questo panorama i lavoratori dei servizi sociali e di cura, interpellati dalla ricerca di campo, soffrono condizioni d'indigenza economica (salari bassi, discontinui, non tutelati) e, allo stesso tempo, sono sottoposti alle continue richieste di qualificazioni e specializzazioni. Richieste che non provengono solo dalla parte datoriale (cooperative, associazioni e privati), ma che originano dagli stessi lavoratori nella rincorsa di una formazione sempre più aggiornata, nonostante non garantisca l'accesso a remunerazioni allineate alle competenze impiegate ed al carico lavorativo.

In questo scenario emerge, da parte di questi soggetti precarizzati, la difficoltà di immaginare un futuro dignitoso (professionale e personale) con effetti negativi sulla percezione di sé e del proprio benessere. Appare, dunque, necessario sviluppare strategie di intervento specifiche per queste categorie di giovani e lavoratori, a partire dal ruolo che ricopre l'Università. La problematica costruzione dell'identità professionale, che caratterizza questo particolare seg-

mento di lavoratori, dovrebbe essere sostenuta da un percorso in grado di formare professionisti capaci di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e, soprattutto, di agire il proprio benessere a partire dalla consapevolezza dei diritti e delle esigenze professionali.

## Riferimenti bibliografici


Baroni, W.S. (2021), *Sociologia del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Bascetta, M. (2015, a cura di), *Economia politica della promessa.* Roma: ManifestoLibri.

Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.

Bubbico, D. (2013), Le politiche attive del lavoro in Italia tra sostegno all'occupazione e deregolamentazione contrattuale dell'impiego. *Democrazia e Diritto*, 1(2), 105-134.

Bubbico, D. (2016), Le disuguaglianze di accesso alla protezione sociale nel mondo del lavoro: Innovazioni e persistenze nel sistema di welfare italiano. *Sociologia del Lavoro*, 144, 156-171.

Buzzelli, G., Ciarini, A. (2020) (a cura di), *Politiche di welfare e investimenti sociali.* Bologna: il Mulino.

Carbone, V. (2013), *Città eterna, vite precarie.* Roma: Aracne.

Carbone, V. (2018), *Formazione e precarietà nel basso terziario*. Scuola Democratica, 2, 291-310.

Carbone, V., Di Sandro, M. (2021), Lavoro socioeducativo e precarietà ai tempi del covid. In: Carbone V., Carrus G. e Pompeo F. (a cura di). *Giornata della ricerca 2019 del dipartimento di Scienze della Formazione.* Roma: Roma TrE-Press.

Chicchi, F., Simone, A. (2017), *La società della prestazione.* Roma: Ediesse.

Chicchi, F., Simone, A. (2022), *Il soggetto imprevisto.* Milano: Meltemi.

Cimagalli, F. (2021). Il welfare come sviluppo. Coesione, attivazione, comunità nel Piano Nazionale Ripresa e Resilienza. In: AA. VV. *Welfare Oggi*: Maggioli, 5–9.

Corchia, L. (2021), Solidità strutturale e ideologie liquide nel sistema neoliberista. *Rivista trimestrale di scienza della amministrazione*, *Studi di teoria e ricerca sociale*, 3/2021.

Couper, M.P. (2011), *Metodologia del sondaggio Web: progettazione dell'interfaccia, campionamento e inferenza statistica*. Instituto Vasco de Estadistica (EUSTAT).

Del Re, A. (2013), Produzione-riproduzione e critica femminista. In: G. Roggero e A. Zanini (a cura di). *Genealogie del futuro.* Verona: Ombre Corte, 85-108.

Formenti, C. (2011), *Felici e sfruttati capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*. Milano: EGEA.

Fumagalli, A. (2011), La condizione precaria come paradigma biopolitico. In: Chicchi F. e Leonardi E. (a cura di). *Lavoro in frantumi*. Verona: Ombre corte.

Gallino, L. (2008), *Il lavoro non è una merce*. Bari-Roma: Laterza.

Gough, I. (1985), *L'economia politica del welfare state*. Napoli: Loffredo.

Horton, R. (2020), La pandemia Covid-19 è anche sindemia. www.nbst.it Ultimo accesso 22.08.2022.
Inapp, (2021), Rapporto Inapp www.inapp.org Ultimo accesso 22.08.2022.
Italia non profit (2021), Riforma in movimento. www.italianonprofit.it. Ultimo accesso 22.08.2022.
Lazzari, F. (2008), *L'attore sociale fra appartenenze e mobilità analisi comparate e proposte socio-educative*. Padova: CEDAM.
Lorenz, W. (2008), Towards a European model of social work. *Australian Social Work*, 61(1), 7-24.
Murgia, A. (2012), Posizionamenti precari. In: E., Armano e A., Murgia (a cura di). *Le reti del lavoro gratuito.* Verona: Ombre Corte.
Orlando, A. (2022), Madri e figli: cura tra amore e costrizione. In: Centro Indipendente Studi Alta Valle del Volturno (a cura di). *Saperi Territorializzati*. Colli A Volturno: Autoproduzioni CISAV.
Oxfam (2022), La pandemia delle disuguaglianze. www.oxfamitalia.org. Ultimo accesso 22.08.2022.
Reyneri, E. (2005), *Sociologia del mercato del lavoro.* Bologna: Il Mulino.
Santambrogio, A. (2020), Ecologia sociale. La società dopo la pandemia. www.letture.org. Ultimo accesso 28.06.2022.
Sociometrica (2020), Gli italiani e il Covid-19. www.sociometrica.it. Ultimo accesso 22.08.2022.
Svimez (2020), Rapporto SVIMEZ 2020. www.svimez.info. Ultimo accesso 22.08.2022.

# 6.
# La lettura strategica e il questionario "Dimmi come leggi". La taratura dello strumento in tutti gli ordini scolastici come strumento di autovalutazione per la progettazione di percorsi didattici nella comprensione del testo scritto

Giusi Castellana

## 1. Introduzione

L'insegnamento diretto di strategie metacognitive nell'ambito della lettura e comprensione del testo è da decenni oggetto di numerosi studi internazionali (Brown, 1978; Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Jacobs & Paris, 1984, 1987; Palincsar and Brown,1984; Paris, Cross, & Lipson, 1984; Brown, Armbruster, & Baker, 1986; Paris & Winograd, 1990; Cornoldi & Caponi, 1991; De Beni Pazzaglia, 1991, 1995; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley, 2000; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009; Borkowski & Muthukrishna, 2011). La pluralità delle ricerche condotte nel settore ha in più contesti dimostrato come la consapevolezza dei lettori in merito al proprio processo di comprensione e la capacità di dirigere le attività di pensiero siano elementi capaci di migliorare qualitativamente le prestazioni degli studenti.

Insegnare ai lettori ad essere metacognitivi significa offrire loro strumenti per indagare e capire il funzionamento dei processi, ma soprattutto dotarli di mezzi per identificare e risolvere situazioni complesse.

Una dimensione ampia e olistica degli obiettivi della comprensione rimanda all'idea di un lettore che sia al contempo esperto e strategico: un individuo in grado di orchestrare senza sforzo le proprie modalità di azione, flessibile e capace di adottare, quando la situazione lo richiede, la decisione giusta per superare blocchi e *impasse*. Quando le conoscenze dei soggetti sono lacunose, i testi sono più difficili e articolati, diventa indispensabile l'adozione di un agire pianificato e lo sviluppo di abilità e strategie si configura come un fattore stimolante su un doppio fronte sinergico: mentre l'esercizio di una abilità ben acquisita offre livelli di prestazione più alti, l'esercizio di strategie accresce la motivazione, poiché i lettori, gratificati dal risultato e dal poter esercitare un controllo sugli esiti ne ricavano una percezione di autoefficacia più salda (Lucangeli, 2011).

Le meta-analisi riportate da Hattie (2012) forniscono un'ulteriore conferma alle evidenze degli studi NICHD, 2000; RAND, 2002; IRA, 2003, 2007; PISA 2009; Rapporto Eurydice, 2011, nei quali la componente strategica viene indicata come uno dei fattori discriminanti tra «buoni e cattivi lettori», ed è altresì

stimata un'incidenza significativa dell'insegnamento delle strategie di apprendimento sui programmi per il miglioramento delle abilità di comprensione.

In Italia, studi e sperimentazioni controllate condotte attraverso programmi metacognitivi (Cornoldi & Caponi, 1991; De Beni & Pazzaglia, 1991; Cornoldi, 1995; De Beni & Pazzaglia, 1995; Lumbelli, 2009; Calvani, Chiappetta Cajola 2019; Castellana, 2020a) hanno messo in evidenza importanti risultati conseguibili sul piano della maturazione cognitiva e degli stessi apprendimenti scolastici.

La sfida che si pone agli insegnanti è quella di incentivare la connessione tra strategia e competenza, attraverso la promozione di modalità che aiutino a trasformare l'utilizzo sporadico del corpus strategico nell'acquisizione di un'abilità quanto più fluida ed automatica.

Attraverso l'istruzione esplicita (Calvani, 2009), l'insegnante può di fatto spiegare e modellare strategie di lettura. Porre in risalto la scomposizione di un compito nelle sue diverse parti non solo riduce la sua complessità, ma consente allo studente di prendere coscienza di come quelle parti si combinano e interagiscono tra loro, dando luogo al significato

La costruzione di strumenti di rilevazione atti a misurare la consapevolezza e l'utilizzo di strategie di lettura nasce, dunque, dall'esigenza di voler offrire un supporto metodologico al docente per la progettazione di interventi. Convincente risulta l'assunto che una conoscenza tanto più dettagliata delle pratiche utilizzate dal soggetto possa fornire una prassi guidata per la pianificazione di programmi di istruzione e miglioramento (Paris et al. 1984; Schmitt 1988).

## 2. Presentazione degli strumenti

Il questionario *Dimmi come leggi* e le sue successive versioni tarate sui 3 ordini scolastici si collocano nella prospettiva sovra esposta. La costruzione del questionario è stata condotta nell'ambito di un percorso di ricerca finalizzato al recupero e al miglioramento dell'abilità di comprensione nel segmento dellla scuola secondaria di primo grado. La sua progettazione ha inteso assolvere una triplice finalità (Castellana, 2018a; 2020b): – rilevare l'utilizzo delle strategie di lettura da parte degli studenti e testare la loro relazione con le abilità in lettura; fornire un'indicazione precisa in merito alle strategie usate dai cosiddetti "buoni lettori"; diventare un pratico strumento autovalutativo e un ausilio didattico per la classe.

Dopo aver visionato la strumentazione disponibile sulla rilevazione dell'uso e della consapevolezza di abilità strategiche (Jacobs & Paris, 1987; Schmitt, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Pereira-Laird and Deane, 1997; K. Mokthari and C.A. Reichard, 2002), si è giunti all'elaborazione di uno strumento che tiene conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura ed ingloba all'interno del proprio Quadro di Riferimento le dimensioni strategiche suggerite dal Rapporto Eurydice – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011).

| DIMENSIONI | Descrizione |
|---|---|
| 1. Saper identificare/ darsi scopi di lettura | *Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.* |
| 2. Attivare le conoscenze pregresse | *Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura* |
| 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo | *Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto* |
| 4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo | *Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.* |
| 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni | *Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.* |
| 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione | *Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.* |
| 7. Autopercezione delle difficoltà nella lettura | *La Dimensione è una scala di controllo e riguarda la percezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura di un testo.* |

Tab. 1 – Dimensioni dello Questionario "Dimmi come leggi" (Castellana, 2018a)

Nell'intento di promuovere ed incentivare nel soggetto apprendente scelte strategiche efficaci e consapevoli, alle dimensioni indicate dal Rapporto è stata aggiunta la dimensione relativa agli scopi di lettura. La scelta è stata operata in prima istanza in relazione a quanto viene suggerito nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012: "la lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi, e con strategie funzionali al compito" (Indicazioni Nazionali 2012 p. 32), in secondo luogo, e principalmente, rispetto al significato che il concetto stesso di strategia assume all'interno dell'approccio metacognitivo: "una serie di operazioni cognitive orientate al raggiungimento di uno scopo" (De Beni, Pazzaglia, 1995, p. 87).

Abituare gli alunni a darsi scopi di lettura, prima ancora di leggere è un modo per modificare l'atteggiamento passivo che spesso gli studenti hanno nei confronti della lettura. Guidati da uno scopo è più facile capire come è organizzato un testo, più facile farsi un'idea del contenuto. Un lettore che sa muo-

versi agevolemente all'interno della pagina scritta è un soggetto che è consapevole di ciò che cerca, che sa porre le giuste domande, che sa compiere focalizzazioni di volta in volta diverse, mettendo in atto comportamenti flessibili e non decontestualizzati o astratti, ma bensì legati al compito e alle specifiche situazioni d'uso (Lucisano, 1989; Lorenzi, 2002).

Nell'ottica di rilevare situazioni di *impasse* è stata inoltre inserita una settima dimensione: la scala relativa all'auto-percezione delle difficoltà. È un fattore che considera quei comportamenti che segnalano da parte del lettore situazioni di blocco, l'insorgenza di problemi per i quali non è prevista l'adozione di condotte risolutive. La rilevazione di uno stato di malessere nell'approccio al testo è un'indicazione importante non solo per offrire un riscontro alle difficoltà di comprensione, ma anche per l'identificazione di forme di pesante frustrazione elaborate e poi fissate nei confronti della lettura e poi dell'apprendimento (Castellana, 2018a).

Al fine di costruire uno strumento di facile utilizzo per i docenti e di semplice impiego per la tabulazione delle risposte, si è optato per un questionario standardizzato a risposta chiusa. Gi item sono formati da frasi che descrivono abitudini e modi di fare, rispetto alle quali viene chiesto agli studenti di esprimersi secondo una scala di frequenza a quattro posizioni nelle versioni per la primaria e secondaria di primo grado (mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre/sempre) e 5 posizioni nella versione per la secondaria di secondo grado e studenti universitari.

### 2.1 *Il questionario per la scuola secondaria di primo grado*

La prima taratura della scala, costituita da 90 item (studio pilota), è stata effettuata su un campione di 666 studenti della secondaria di primo grado. Dopo le analisi effettuate sulla prima somministrazione, lo strumento ridotto a 50 item è stato risomministrato e validato su un campione di convenienza di 5362 studenti (2679 studentesse e 2683 studenti) appartenenti a scuole secondarie di primo grado di Palermo, Roma e Parma (Castellana, 2018b).

Il questionario definitivo è risultato costituito dalle sette dimensioni ipotizzate nella costruzione, per un totale di 48 item. Sulle rilevazioni è stata condotta con spss sia un'analisi fattoriale esplorativa che confermativa. In tab. 2 e 3 si riportano i risultati.

| DIMENSIONI-FATTORI | N. Item | Saturazioni | Alfa C. |
|---|---|---|---|
| Saper identificare/darsi scopi di lettura | 8 | Da 0,83 a 0,30 | ,744 |
| Attivare le conoscenze pregresse | 6 | Da 0,83 a 0,40 | ,730 |
| Generare ipotesi e fare previsioni sul testo | 6 | Da 0,79 a 0,43 | ,744 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo | 7 | Da 0,85 a 0,35 | ,805 |
| Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni | 7 | Da 0,84 a 0,37 | ,832 |
| Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione | 8 | Da 0,67 a 0,36 | ,731 |
| Non Strategici | 7 | Da 0,68 a 0,56 | ,810 |
| Affidabilità Strumento totale | *48* | | *,885* |

Tab. 2 – Affidabilità delle dimensioni e dello strumento

| | $\chi^2$ | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|---|---|---|---|---|---|
| QSL | 6187.201 (p=00) | 0.913 | 0.91 | 0.033 | 0.039 |

Tab. 3 – Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per il questionario sulle strategie di lettura

### 2.2 *Il questionario per la scuola primaria*

Per la costruzione della versione per la scuola primaria ci si è proposti di arrivare a uno strumento più snello, che mantenesse le dimensioni del costrutto originale, ma che presentasse una riduzione del numero degli item e una eventuale semplificazione linguistica adatta agli studenti del segmento scolastico inferiore.

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione è un campione di convenienza interamente appartenente alle classi quarte e quinte, selezionato sulla base della disponibilità offerta dagli istituti all'indagine, per un totale di 1950 studenti (947 ragazze e 1003 ragazzi delle province di Roma e Palermo).

Per l'analisi fattoriale esplorativa si è partiti dai 38 item selezionati e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Promax. Nella Tabella 4 si riportano i risultati dell'analisi effettuata sull'intera matrice dei dati.

Il questionario risulta composto da sei dimensioni, rispetto alle 7 validate dalla confermativa della secondaria di primo grado. Gli item relativi alla dimensione *attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo* risultano aggregati in un unico fattore.

| DIMENSIONI-FATTORI | N. Item | Saturazioni | Alfa C. |
|---|---|---|---|
| Saper identificare/darsi scopi di lettura | 6 | Da 0,77 a 0,40 | ,737 |
| Attivare le conoscenze pregresse r generare ipotesi e fare previsioni sul testo | 9 | Da 0,55 a 0,40 | ,720 |
| Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo | 6 | Da 0,80 a 0,41 | ,765 |
| Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni | 7 | Da 0,83 a 0,57 | ,834 |
| Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione | 6 | Da 0,86 a 0,28 | ,712 |
| Autopercezione delle difficoltà | 6 | Da 0,64 a 0,51 | ,747 |
| Affidabilità Strumento totale | *38* | | ,851 |

Tab. 4 – Affidabilità delle dimensioni e dello strumento (Castellana, 2020b)

### 2.3 *Il questionario per la scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari*

L'idea che ha guidato la costruzione della versione per la secondaria di II grado è stata quella di arrivare a uno strumento che presentasse una riformulazione più complessa degli item, con un adattamento a uno stile di lettura più maturo, consapevole e soprattutto centrato su abilità processuali più alte.
Ogni dimensione del costrutto è stata così arricchita da ulteriori descrittori. Lo strumento proposto al vaglio dello studio pilota ha incluso 82 item in totale, su una scala a cinque posizioni.
Il campione coinvolto per lo studio pilota (Castellana, Lucisano, 2021) ha interessato 543 studenti appartenenti a istituti della secondaria di secondo grado e al corso di laurea di scienze della formazione primaria dell'università Sapienza.
L'analisi fattoriale condotta sui dati è stata di tipo esplorativo. Si è partiti inizialmente dagli 82 item totali e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Promax.
Il nuovo strumento costituito da 57 item ha previsto una nuova fase di validazione centrata specificatamente sui 5 anni della scuola secondaria di secondo grado e ha coinvolto un totale di 1529 studenti distribuiti sul territorio nazionale (841 ragazze e 688 ragazzi).

| DIMENSIONI-FATTORI | Item | Alfa di C. | Saturazioni |
|---|---|---|---|
| 1. Saper identificare/darsi scopi di lettura | 7 | ,819 | Da .84 a .40 |
| 2. Attivare le conoscenze pregresse e fare collegamenti all'enciclopedia del lettore | 9 | ,851 | Da .95 a .42 |
| 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo | 7 | ,810 | Da .89 a .37 |
| 4. Selezionare le informazioni principali | 7 | ,832 | Da .88 a .36 |
| 5. Usare organizzatori per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni | 8 | ,915 | Da .95 a .69 |
| 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione | 9 | ,843 | Da .79 a .40 |
| 7. Auto-percezione delle difficoltà | 10 | ,870 | Da .76 a .50 |
| Affidabilità Strumento totale | *57* | *,930* | |

Tab. 5 – Affidabilità delle dimensioni e del questionario per la scuola secondaria di secondo grado (Castellana, Lucisano 2021)

## 3. L'utilizzo degli strumenti nel contesto didattico

La costruzione della prima versione del questionario, come accennato, è stata effettuata nell'ambito di un progetto di ricerca che ha previsto al suo interno un'indagine longitudinale triennale sulla lettura e un percorso di miglioramento sulla comprensione del testo nella secondaria di primo grado (Castellana, 2020a).

Il percorso ha coinvolto docenti e studenti in una formazione e sperimentazione didattica che ha avuto come nucleo la progettazione di moduli basati sulle sei strategie indagate dal questionario seguendo il modello dell'istruzione esplicita (Rosenshine 2002; 2009; Gagné 1977, 1990).

| NOME DELLA STRATEGIA | |
|---|---|
| TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo | |
| FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA | |
| 1. Definire la strategia | Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione. |
| 2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura | Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze |

| | |
|---|---|
| 3. Descrivere le caratteristiche della strategia | Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia. |
| 4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia | |
| 5. Illustrare l'uso della strategia attraverso *modeling e thinking aloud* | Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (modeling), attraverso la tecnica del pensare ad alta voce (thinking aloud). |
| 6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia | Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità. |
| 7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min)<br>*Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.* | La riflessione viene guidata da domande simili alle seguenti:<br>– Su che cosa abbiamo lavorato oggi?<br>– Che cosa hai imparato a fare?<br>– Dove pensi di poterlo riutilizzare? |

Tab. 6 – *Modello Lesson plan* (Castellana, Giacomantonio, 2019)

Ogni dimensione strategica esaminata dal costrutto dello strumento offre infatti lo spunto per un lavoro centrato sulle singole abilità della lettura. Sulla base delle informazioni ricavate da una puntuale e circoscritta interpretazione dei dati può palesarsi la segnalazione di azioni compensative utili a garantire la personalizzazione e la modulazione di obiettivi e prerequisiti. Gli item, in qualità di descrittori, esemplificano una più agevole scomposizione dell'agire procedurale, traducibile per i docenti in un'indicazione operativa (Castellana, 2017) e per lo studente in stimolo per una importante riflessione sull'autovalutazione.

Il richiamo a riflettere sull'importanza di valutare le diverse modalità di approccio al testo viene appositamente evidenziato nella presentazione del questionario in quanto essenziale attività preparatoria *("Questo strumento vuole aiutarti a riflettere sul modo in cui sei abituato a leggere in contesti di studio o in letture impegnative. La lettura è un'abilità importante e le modalità con cui ci avviciniamo a un testo, lo stile, l'approccio, possono dirci molto rispetto alla nostra maniera di comprendere. Il tempo che dedicherai oggi a questa attività potrà tornarti utile per svariate attività conoscitive sul tuo percorso di apprendimento").*

L'osservazione guidata, la rilevazione di micro-cambiamenti, l'indicazione di comportamenti verificabili e percepibili offrono un sostegno ad un approccio alla lettura che incoraggia l'acquisizione di sistematicità, metodo, modalità di indagine del testo, sviluppo di autonomia e capacità di autoregolazione. La

scala sull'auto-percezione delle difficoltà può essere utile per la segnalazione di eventuali problematicità osservate nel processo, per offrire ulteriori suggerimenti a indagare e promuovere il superamento delle stesse criticità.

Secondo quanto sperimentato all'interno del percorso di ricerca nella secondaria di primo grado (Castellana, 2020a), la versione oggetto di questo studio è stata anche utilizzata come supporto di indagine e di autovalutazione all'interno di un corso di recupero OFA di Italiano[1], svoltosi con studenti universitari di primo anno. Il percorso didattico è stato costruito a partire dai punti di debolezza più frequenti, evidenziati dalla somministrazione del questionario unitamente a prove di comprensione del testo e ha previsto la successiva strutturazione di moduli inerenti alla pratica guidata delle singole strategie per la lettura di testi soprattutto di tipo espositivo e argomentativo (Castellana & Rossi, 2022). Al fine di rilevare una relazione tra l'utilizzo di strategie metacognitive e l'abilità di lettura dello studente, i risultati della seconda somministrazione sono stati correlati agli esiti della prova di comprensione prevista per il superamento del debito formativo dei 99 studenti partecipanti (Castellana, Lucisano, 2021). La correlazione tra i punteggi riscontrati nella somministrazione del questionario e quelli della prova di lettura è risultata significativa e pari a r ,377 (Sign. 000), confermando l'ipotesi che i soggetti che sostengono di utilizzare strategie di lettura rientrano tra coloro che si collocano nelle fasce di rendimento più alte (OCSE PISA, 2009).

## 4. Conclusioni e prosecuzione della ricerca in corso

Le prospettive che attendono lo studio sono almeno due: la prima riguarda la validazione degli strumenti in lingua spagnola e in lingua inglese. Sono già state effettuate le traduzioni dei questionari e la revisione linguistica con docenti madrelingua. Gli strumenti sono stati inseriti all'interno di progetti di ricerca per il recupero delle abilità di comprensione analoghi a quelli che sono stati effettuati in Italia. Per il progetto spagnolo *"Impacto en las trayectorias escolares a corto y mediano plazo de una propuesta de innovación didáctica inclusiva digital para el potenciamiento de las habilidades metacognitivas de comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media de establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad*" è stata prevista una collaborazione con il Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa (CIED) e Universidad Santo Tomás (Chile). Il progetto prevede la validazione della versione spagnola del questionario sulle strategie di lettura "Dime cómo lees" ("Dimmi come leggi", Castellana 2018a; 2021), la formazione di un gruppo di docenti della scuola secondaria di secondo grado, l'implementazione di una proposta di didattica sperimentale per il recupero delle abilità metacognitive della lettura di studenti

[1] Il corso per il recupero defli obblighi formativi aggiuntivi è stato svolto presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi dell'Università Sapienza nell'anno accademico 2019/2020.

appartenenti al biennio conclusivo della scuola secondaria di secondo grado ad alto rischio dispersione.

Il progetto in ambito anglossassone prevede invece solo la validazione dello strumento in lingua inglese in collaborazione con l'università di Birmingham e la costruzione di prove di lettura e comprensione.

Un ulteriore intento riguarda la possibilità di strutturare modalità di restituzione immediate e seguenti la compilazione del questionario da parte dell'utente, con l'implementazione degli strumenti su una piattaforma che rilasci alla fine dell'invio un profilo relativo alle singole strategie utilizzate, la media di frequenza delle scale strategiche e indicazioni perseguibili per il miglioramento dell'efficacia delle stesse.

Sempre più importante appare oggi, con il diffondersi di mezzi interattivi di didattica digitale, offrire la possibilità di una forma valutativa dialogica al discente che intraprende un'azione conoscitiva rispetto al proprio agire, soprattutto se relativo a uno spazio dell'apprendimento.

La valutazione espressa secondo modalità descrittive si presta a una valutazione che dà forma al processo di insegnamento-apprendimento in quanto richiama e coinvolge il soggetto in un percorso più gratificante e personalizzato e soprattutto rispondente alle finalità formative della valutazione, ossia di «comprendere eventi e processi e indirizzare attività future» (Cronbach, 1980). La restituzione di misure, ancor di più se riferite alla rilevazione dell'utilizzo di pratiche che dovrebbero stimolare riflessività nei processi, non può non corrispondere all'offerta di un feedback quanto più puntuale e immediato all'azione agita (Castellana & Corsini, 2018).

# Bibliografia


Brown, A.L. (1978), Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A.L., Armbruster, B.B., Baker, L. (1986), The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (ed.), Read-ing comprehension: From research to practice (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Borkowski, J.G., Muthukrishna, N. (2011), Didattica metacognitiva: Come insegnare strategie efficaci di apprendimento. Trento: Erickson.

Calvani A. (2009), Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Erickson

Calvani, A., Chiappetta Cajola, L. (Eds.), (2019), Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching. Firenze: SApIE Scientifica

Castellana G. (2017), Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 187-208.

Castellana G. (2018a), Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado. Milano: LED.

Castellana, G. (2018b), Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 18, 341-368.

Castellana, G., Giacomantonio A. (2019), Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. Italian Journal of Educational Research, vol 21, pp. 205-222.

Castellana, G. (2020a), Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca formazione nella scuola secondaria di primo grado. Roma: Armando Editore.

Castellana, G. (2020b), Validazione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura "Dimmi come leggi". In Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 264-272.

Castellana, G., Lucisano, P. (2021), Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 23, 113-135.

Castellana, G., Corsini, C. (2018), Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. Lifelong Lifewide Learning, vol. 14, n. 31, 56 – 78. ISSN 2279-9001.

Castellana, G., Rossi, L. (2022), La didattica delle abilità linguistiche all'università: strategie di lettura e scrittura di riassunti. In Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione (pp. 51-62). Firenze: Franco Cesati
Chandler, P., Sweller, J. (1991), Cognitive Load Theory and the Format of Instruction, Cognition and Instruction: 8(4) 1991, 293-332. https://ro.uow.edu.au/edupapers/128
Cornoldi, C., Caponi, B. (1991), Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare. Trento: Erickson.
Cronbach L.J. (1980), Our Ninety-five thesis. In L.J. Cronbach (ed.), Toward Re-form of Program Evaluation (pp. 25-34). San Francisco: Jossey-Bass
De Beni R., Pazzaglia, F. (1991), Lettura e metacognizione. Trento: Erickson.
De Beni R., Pazzaglia, F. (1995), La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento. Torino: UTET.
Gagné, R. (1977), Condition of Learning. New York. Rinehart & Wilson.
Gagné, L., Briggs, J. (1990), Fondamenti di progettazione didattica, SEI, Torino, (ed. 1974).
Hattie, J. (2012), Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London and New York: Routledge.
Ira (2003), Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association. Newark, DE: IRA.
Ira (2007), Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction. Newark, DE: IRA.
Jacobs, J., Paris, S. (1984), The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. Child Development, 55: 2083-2093.
Jacobs, J., Paris. S. (1987), Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. Educational Psychologist, 22: 255-278.
Lorenzi, A. (2002), La varietà delle operazioni, in in S. Ferreri (a cura di) Non uno di meno. Quaderni del Giscel 5, pp. 131-151. GISCEL 2007.
Lucangeli, D. (2011), Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»?, in Speranzina Ferraro (a cura di), Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 134-135 pp 237-246. Le Monnier.
Lucisano, P. (a cura di) (1989), Lettura e comprensione. Torino. Loecher.
Lumbelli, L. (2009), La comprensione come problema. Bari: Laterza.
Mc Ewan, E. (2004), Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements. Corwin.

Mokhtari, K., Reichard, C. (2002), Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94(2), 249-259.
National Reading Panel (NICHD, 2000), Estratto da: http://-www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf
Oecd, (2009a), PISA 2009. Technical report. Paris. OECD.
Palincsar, A. Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1, pp. 117-75.
Paris, S.G., Cross, D.R., Lipson, M.Y. (1984), Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. Journal of Educational Psychology, 76: 1239-1252.
Paris, S.G., Lipson, M.Y., Wixson, K.K. (1983), Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8, 3: 293-316.
Paris, S.G., Winograd, P. (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Pereira-Laird, J.A., Deane, F.P. (1997), Development and validation of a self report measure of reading strategy use. Reading Psychology: An International Journal, 18, 185-235.
Pressley, M. (2000), What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 545–561). Mah-wah, NJ: Erlbaum.
Pressley, M., Afflerbach, P. (1995), Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Rapporto Eurydice – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011). Estratto da: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Reading Study Group. RAND 2002. Estratto da: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.
Rosenshine, B., Meister, C., Chapman, S. (1996), Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. Review of Educational Research,. 66(2), 181–221.
Rosenshine, B. (2002), Converging Findings on Classroom Instruction. In A. Molnar (Ed.) School Reform Proposals: The Research Evidence, in http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosenshine-Final.pdf.
Rosenshine, B. (2009), The empirical support for direct instruction. In S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), Constructivist instruction. Success or failure? London: Routledge, pp. 201-220.

Schraw, G., Dennison, R.S. (1994), Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 9: 460-475.
Schmitt, M.C. (1988), The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders. In J.E. Readence, R.S. Baldwin (Eds.), Dialogues in literacy research (pp. 167-189). Chicago: National Reading Conference.
Schmitt, M.C. (1990), A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. The Reading Teacher, 43, 454-461

# 7.
# Valutare le competenze degli studenti: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio

Anna Maria Ciraci[1]

## 1. Il problema della valutazione delle competenze

«Molte delle professioni attuali non esistevano dieci anni fa e molte altre saranno create negli anni a venire. È probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare eserciteranno un domani professioni attualmente sconosciute. Le sfide poste dal maggior ricorso alla tecnologia e all'automazione incideranno su tutte le professioni e su tutti i settori. Per sfruttare al meglio le nuove opportunità attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente» (Commissione europea, 2017:10).

Sono queste le ragioni di una progressiva convergenza delle politiche educative europee attorno ai concetti di "competenza" e di "competenze chiave per l'apprendimento permanente" previsti dalle Raccomandazioni dell'Unione Europea (Parlamento Europeo, 2006; Commissione Europea, 2008; Consiglio dell'Unione Europea, 2018). In particolare, oggi un vasto consenso sottolinea la crucialità delle "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (*Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione in lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Senso di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale*), stabilite dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione Europea con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006, con cui l'Unione europea invita gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare che l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare competenze chiave in grado di prepararli alla vita adulta. Raccomandazione diffusamente recepita nella legislazione italiana[2].

---

[1] La ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre – FONDI 2019.

[2] Cfr.: Regolamento per l'adempimento dell'obbligo di istruzione (Decreto 22 agosto 2007); Certificazione dei livelli di competenza raggiunti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (DM 9/2010); Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 254/2012); Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino

La necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con le competenze sociali e trasversali è rimarcata con sempre maggiore enfasi sia da agenzie nazionali (ANVUR, 2015) e internazionali (OECD, 2004), sia dal mondo produttivo (Unioncamere-Excelsior, 2017). Le competenze, facendo da ponte tra istruzione e lavoro, sono diventate la risposta da un lato alle trasformazioni del mondo del lavoro, dall'altro alle trasformazioni dei processi educativi volti al superamento del sapere trasmissivo fondato sulle discipline (Benadusi, Molina, 2018).

Ma, a fronte di una forte apertura e legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva da accompagnare alle conoscenze disciplinari, ancora le competenze non disciplinari (tasversali, di cittadinanza, soft skills, transversal skills, core competences, ecc.) appaiono di difficile inquadramento sia sul piano teorico che operativo. In letteratura solitamente si opera una distinzione tra *hard skills*, ossia le conoscenze e competenze tecnico-disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e *soft skills*, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede. Nell'indagine ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) dell'OECD (2005) la locuzione «soft skills» si riferisce, in particolare, alla capacità di risolvere i problemi. Nel Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework* – EQF) le "competenze" sono descritte come «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale» (Commissione Europea, 2008). Sintetizzando, potremmo dire che la caratteristica comune alle diverse definizioni di competenza può essere considerata «quella di fondarsi sul pieno riconoscimento di quello che si fa e sull'uso consapevole del sapere acquisito» (Ajello, 2002: 225). Quello che conta quando si parla di competenze è, dunque, ciò che gli studenti possono fare con la conoscenza piuttosto che le unità di conoscenza che hanno (Murnane, Levy, 2004).

È evidente che il passaggio da modelli *didattico-curricolari orientati ai contenuti* a modelli *didattico-curriculari orientati alle competenze* comporta non solo una profonda revisione metodologica e organizzativa della didattica ma anche un cambio di prospettiva nel contesto della valutazione (Ciraci, 2013, 2015). In termini di *assessment*, nel dibattito recente la questione centrale riguarda soprattutto la difficoltà di valutare oggetti «multidimensionali». Nel senso che una competenza non disciplinare, per esempio saper lavorare in gruppo, incorpora diverse sotto dimensioni che richiamano potenziali altre capacità. Questo ha portato alcuni studiosi a sostenere che solo approcci qualitativi (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006) permetterebbero di prendere in considerazione più variabili contemporaneamente e vederne l'uso in contesti reali o simulati. D'altro canto

delle disposizioni legislative vigenti (Legge 107/2015); Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato (D.L.gs 62/2017); Certificazione delle competenze degli alunni del primo ciclo di istruzione (DM 742/2017).

anche gli strumenti quantitativi, pur dovendo muoversi con analisi più riduttive e parcellizzanti, potrebbero fornire dati sufficientemente robusti in termini di acquisizione di competenze (Greiff *et al.*, 2016).

La ricerca che qui si presenta si colloca nell'ambito della problematica generale della valutazione delle competenze in ambito scolastico. Non a caso uno dei maggiori problemi posti da coloro che contestano l'impostazione disciplinare dei programmi scolastici tradizionali è proprio quello delle competenze valutative degli insegnanti. Anche se molto è stato teorizzato, poco è stato fatto e la prassi didattica e valutativa quotidiana nelle scuole sembrerebbe, per alcuni aspetti, sostanzialmente immutata (OECD, 2014; Benadusi, Molina, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

## 2. Obiettivi, contesto e partecipanti, metodologia, strumenti

### 2.1. *Obiettivi*

1. Indagare le prassi valutative degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio.
2. Indagare opinioni e difficoltà degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio nella valutazione delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente» previste dalla Raccomandazione europea del 2006 e a cui fa riferimento il Modello nazionale di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM 742/2017- Allegato B).

### 2.2. *Contesto e partecipanti*

Il contesto entro cui è stata condotta la ricerca è rappresentato dal corso di formazione «Valutazione degli apprendimenti ed esami di Stato I ciclo» finanziato dal MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio e avviato in seguito al DDG Lazio n. 5/2018 con l'obiettivo di supportare le Istituzioni scolastiche del primo ciclo nell'attuazione della recente normativa in materia di valutazione. Il corso è rivolto a tutti i docenti del primo ciclo di tutte le scuole del Lazio. Sono stati creati 11 snodi formativi, suddivisi per provincia secondo il criterio della popolazione scolastica, rappresentati da 11 Istituti Comprensivi della Regione nell'area geografica dove i docenti prestano servizio. I partecipanti alla ricerca sono tutti i docenti in servizio del I ciclo della Regione Lazio aderenti al percorso formativo.

### 2.3. *Metodologia*

Per studiare i dati, in seguito ad una prima analisi monovariata di tipo puramente descrittivo del fenomeno, è stata utilizzata anche l'Analisi delle Cor-

rispondenze Multiple (tecnica di analisi statistica multivariata) (Benzécri, 1973) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e cluster (gruppi) di comportamento/atteggiamento.

### 2.4. *Strumenti*

Obiettivo 1. Per indagare le prassi valutative degli insegnanti è stato utilizzato il questionario, composto da domande con alternative di risposta predeterminate, *Strategie valutative degli insegnanti*[3], costituito da 2 sezioni: Sezione 1. Dati ascrittivi e posizione lavorativa: Età, Genere, Ordine di scuola, Titolo di studio, Anzianità di servizio nella scuola, Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; Sezione 2. Strategie valutative degli insegnanti: Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti (11 item); Attività utilizzate nei processi valutativi (13 item); Obiettivi generali sottoposti a verifica (12 item). Il questionario è stato compilato online su Google Moduli (Forms) da 233 insegnanti nel mese di giugno 2019.

Obiettivo 2. Per indagare opinioni e difficoltà degli insegnanti in relazione alla valutazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente è stato utilizzato il questionario, composto da domande con alternative di risposta predeterminate, *La valutazione delle competenze chiave europee*[4], costituito da 2 sezioni: Sezione 1. Dati ascrittivi e posizione lavorativa: Età, Genere, Ordine di scuola, Titolo di studio, Anzianità di servizio nella scuola, Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; Sezione 2. La valutazione delle competenze chiave: Competenze chiave valutate (8 item); Modalità e strumenti utilizzati (12 item); Difficoltà incontrate (9 item). Il questionario è stato compilato online su Google Moduli (Forms) da 103 insegnanti nel mese di luglio 2019.

Al fine di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale, i questionari sono stati anonimi e auto compilati.

## 3. Principali evidenze. Obiettivo 1. Prassi valutative degli insegnanti

### 3.1. *Descrizione del campione*

Il campione, costituito da 233 insegnanti provenienti da diverse istituzioni scolastiche del primo ciclo della Regione Lazio, è composto per oltre il 90% da donne, quasi l'85% è laureato e oltre la metà ha più di 15 anni di anzianità

[3] Il questionario è stato costruito e sottoposto a *try out* da A.M. Ciraci prendendo come riferimento il *Questionario CDVR per la rilevazione delle competenze didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti* (Domenici, Biasi, Ciraci, 2014).

[4] Il questionario è stato costruito e sottoposto a *try out* da A.M. Ciraci.

di servizio, con una differenza per genere in quanto gli uomini hanno un'anzianità di servizio minore. Oltre 2/3 del campione proviene dalla scuola secondaria di I grado e solo 1/3 ha esperienze correnti o pregresse di insegnamento sul sostegno. Gli insegnanti del campione si distribuiscono per provincia (intesa come area geografica dove prestano servizio) in 11 snodi territoriali: *Roma e provincia (*Municipio I, Municipio III, Municipio IV, Municipio XIII, Colleferro), *Frosinone e provincia* (Frosinone, Cassino)*, Latina e provincia* (Formia, Pontinia)*, Rieti, Viterbo.*

### 3.2 *Strumenti utilizzati per la verifica*

Gli insegnanti dichiarano di utilizzare maggiormente per valutare le competenze le *prove di comprensione del testo* (66,5%) e le *prove oggettive* (55,4%). Risultano meno utilizzate le prove «semistrutturate»: *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (41,6%), *domande con risposte aperte brevi e soggette a vincoli predefiniti* (38,6%) e *colloqui strutturati* (35,6%). Un dato interessante è il basso utilizzo delle prove tradizionali: *interrogazioni* (27%) e *temi* (12%). Inoltre vengono utilizzati molto poco i *saggi brevi* (9%) e gli *studi di caso* (6%). Inaspettatamente, anche perché soprattutto quest'ultima tipologia si pone nella stessa prospettiva valutativa delle *prove di simulazione di problemi*. Probabilmente perché poco conosciuta dagli insegnati (Fig.1).

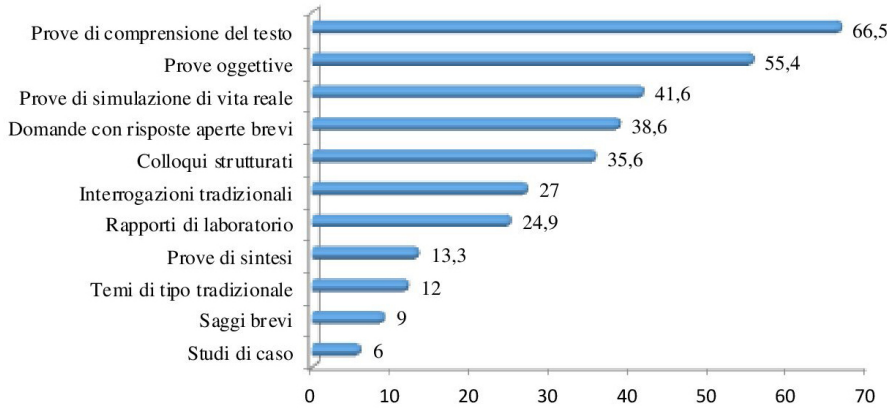



Figura 1 – Strumenti utilizzati per la verifica

### 3.3 *Attività utilizzate nei processi valutativi*

Riguardo all'utilizzo di alcune attività nei processi valutativi emerge l'importanza che gli insegnanti attribuiscono al *feedback formativo* (74%) e alle *ve-*

*rifiche di tipo formativo* (57%). Sono molto interessanti i dati sulla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* (65,7%) e sul frequente uso della valutazione come risorsa *per la riprogettazione dei percorsi didattici* (61%). Riguardo all'*autovalutazione* la utilizza circa la metà degli insegnanti (48,9%). A parte le due domande poste con accezione negativa, ovvero *non fornire alcuna spiegazione insieme al valore numerico* (2,6%) e *giustificare la valutazione solo con la famiglia* (5,6%), non vengono intraprese molto frequentemente le attività di *discutere con i genitori le valutazioni* (23,6%) (Fig. 2).

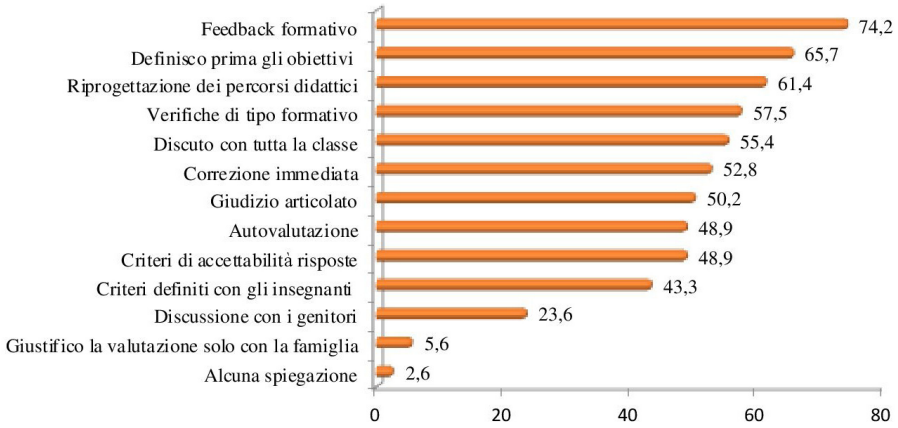



Figura 2 – Attività utilizzate nei processi valutativi

## 3.4 *Obiettivi generali sottoposti a verifica*

Nell'indagine presentata gli obiettivi più frequentemente sottoposti a verifica sono: *la capacità di individuare collegamenti e relazioni* (79,8%), *la capacità di collaborare in gruppo* (79%), *la capacità di acquisire, interpretare e valutare le informazioni* (79%), la *capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi* (73%). Tutti gli obiettivi proposti sono comunque risultati importanti da almeno la metà del campione. In senso leggermente negativo si nota solo *la capacità di usare modelli matematici e conoscenze scientifiche per la soluzione di un problema* e *la tecnica della scrittura nel comunicare le proprie argomentazioni* (con riguardo alle regole basilari della lingua in cui ci si esprime: ortografia, sintassi, scelta delle parole e loro utilizzo) (Fig. 3).

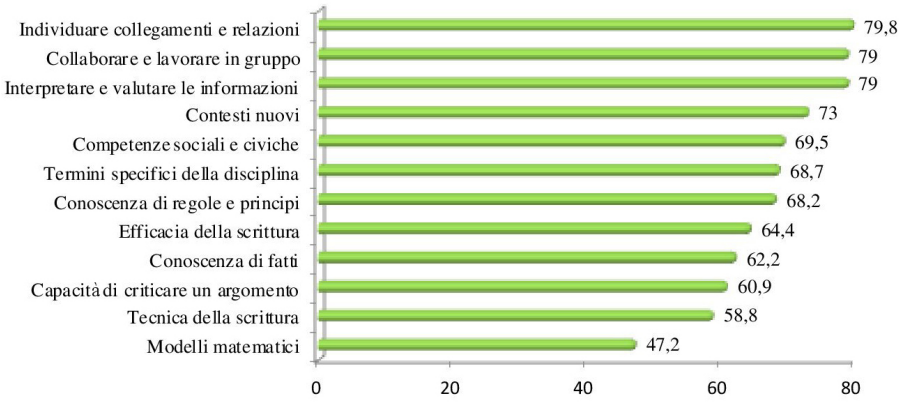



Figura 3 – Obiettivi generali sottoposti a verifica

## 3.5 *Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM)*

I dati raccolti con il questionario *Strategie valutative degli insegnanti* sono stati analizzati anche attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e cluster (gruppi) di comportamento/atteggiamento. Siccome il questionario presenta gruppi omogenei di domande che indagano su tre temi specifici relativi alle competenze valutative degli insegnanti (aspetti diversi del problema e che, nel gergo dell'ACM, sono detti *temi dell'indagine*): (1) *Strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti*; (2) *Attività utilizzate nei processi valutativi*; (3) *Obiettivi generali sottoposti a verifica* (cfr. par. 3.2., 3.3., 3.4), da queste tre aree sono state costruite tre variabili di sintesi e per ogni rispondente è stata attribuita un'etichetta «area di utilizzo», «area intermedia», «area di non utilizzo» a seconda che nel record di risposte prevalessero i «Moltissimo & Molto», gli «Abbastanza», i «Poco & Per nulla». L'idea di base è stata quella di cogliere il comportamento e l'atteggiamento tenuto dagli insegnanti nei confronti delle attività sottoposte alla loro attenzione.

### *3.5.1. Esiti dell'ACM*

Emerge che l'*età* insieme *all'anzianità di servizio*, com'era prevedibile, rappresentano le variabili che più incidono sull'uso generale, nei processi valutativi, delle attività poste all'attenzione. Le aree di non utilizzo appaiono associate ad un'anzianità di servizio modesta e in questo sottoinsieme spicca la presenza degli uomini. La maggior parte dei rispondenti concentrati nelle aree di utilizzo sono insegnanti con esperienza senior (oltre i 15 anni). La minore utilizzazione di strumenti/attività/obiettivi da parte di chi è più giovane ed ha minore anzianità di servizio potrebbe avere una doppia spiegazione. Quella immediata è

appunto la minor esperienza professionale e la mancanza di tecniche e background. Quella speculativa è che le risposte siano dovute anziché all'ammissione di lacune, al contrario, ad una posizione di critica al questionario ed alla impostazione formativa sottostante. In quest'ottica la "giovane" età e la minor esperienza si potrebbero interpretare come una maggiore reattività, anche critica, agli argomenti posti dal questionario. Pur tenendo conto della ridotta numerosità dei gruppi, un'altra caratteristica che sembra associata ad una diversa intensità/frequenza di utilizzo delle attività poste all'attenzione è il plesso di provenienza.

## 4. Principali evidenze. Obiettivo 2. Opinioni e difficoltà degli insegnanti nella valutazione delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente»

### 4.1. *Descrizione del campione*

Il campione, costituito da 103 insegnanti provenienti da diverse Istituzioni Scolastiche del primo ciclo della Regione Lazio, è composto per l'85,4% da donne, l'86,9% è laureato, oltre la metà ha più di 15 anni di anzianità di servizio e il 63% proviene dalla scuola secondaria di I grado. Gli insegnanti del campione si distribuiscono, anche in questo caso, per provincia (intesa come area geografica dove prestano servizio) in 11 snodi territoriali: *Roma e provincia (*Municipio I, Municipio III, Municipio IV, Municipio XIII, Colleferro), *Frosinone e provincia* (Frosinone, Cassino)*, Latina e provincia* (Formia, Pontinia)*, Rieti, Viterbo.*

### 4.2. *Competenze chiave valutate*

La quasi totalità degli insegnanti intervistati dichiara di valutare regolarmente le competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006* e dai modelli nazionali di certificazione delle competenze per le scuole del primo ciclo di istruzione (DM 742/2017): *Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione in lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Senso di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale*. Le competenze meno valutate sono la *Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico* (Poco & Per nulla: 22,3%) e la *Comunicazione nelle lingue straniere* (Poco & Per nulla 34,9%).

### 4.3. *Modalità e strumenti utilizzati*

Riguardo agli strumenti per valutare le competenze chiave è interessante evidenziare che gli insegnanti dichiarano di utilizzare (Molto & Moltissimo)

le *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (67%) ma anche le *prove oggettive* (quesiti a scelta multipla, vero-falso, completamenti, corrispondenze, ecc.) (55,3%), mentre non sono molto utilizzate le prove tradizionali: *interrogazioni* (29,1%) e *temi* (19,4%).

### 4.4. *Opinioni e difficoltà incontrate*

Il 60,2% degli insegnanti dichiara di avere difficoltà nella costruzione di strumenti per la verifica delle competenze chiave. Le ragioni che rendono difficile rilevare e valutare le competenze si legano (Molto & Moltissimo) soprattutto alla *mancanza di integrazione tra valutazione degli apprendimenti disciplinari e valutazione delle competenze* (55,4%), alla *mancanza di standard condivisi* (53,3%), alla *difficoltà di allineare gli obiettivi previsti dal modello di certificazione ministeriale con quelli delle discipline* (50,5%), alla *presenza di modelli didattico-curricolari prevalentemente orientati ai contenuti* (47,6%). Gli insegnanti intervistati in maggioranza ritengono che per far acquisire e valutare le competenze trasversali occorra una *revisione di tutto l'impianto metodologico e organizzativo* (Molto & Moltissimo 73,8%) e che *le competenze siano qualcosa di diverso dalle conoscenze e dalle abilità* (Molto & Moltissimo 50,5%). Infatti il 65,1% non è d'accordo sulla possibilità di fare una *valutazione delle competenze attraverso una traslazione della valutazione espressa in voti.* Inoltre, da un punto di vista strettamente docimologico, la maggioranza dichiara di avere difficoltà nel *definire i criteri di correzione: identificazione di dimensioni, indicatori, scale di misura e punteggi* (Molto & Moltissimo 54,3%).

## 5. Commenti e conclusioni

In sintesi, anche se dai dati emergono alcuni importanti elementi di novità come il basso utilizzo delle prove tradizionali e l'importanza che gli insegnanti attribuiscono alle *verifiche di tipo formativo*, sono ancora presenti alcune criticità, *in primis* l'uso prevalente delle prove oggettive. La quasi totalità degli insegnanti intervistati dichiara di verificare regolarmente le competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del 2006 e dai modelli nazionali di certificazione delle competenze per le scuole del primo ciclo di istruzione ma lo fa soprattutto con *prove oggettive* che, se vanno anche bene per rilevare le conoscenze caratterizzanti un determinato campo di studi, sicuramente non si prestano a valutare le competenze. Riguardo a questo aspetto non si può fare a meno di rilevare come vi sia stata negli insegnanti italiani una certa acriticità nell'avvicinarsi al *testing*, per cui taluni (molti) hanno forse fin troppo ingenuamente creduto di poter impiegare queste prove per compiere tutte le valutazioni di cui si dovesse avere bisogno. Anche se ridurre l'uso delle prove tradizionali nella pratica valutativa è legittimo data la loro scarsa affidabilità, ciò non può comportare il

passaggio ad un impiego preponderante dei test oggettivi di profitto qualunque siano gli scopi e le funzioni della verifica e la tipologia delle conoscenze e competenze da sottoporre a controllo. Le prove di verifica, infatti, non sono tra loro equivalenti e ognuna di esse permette di controllare con maggiore o minore specificità una determinata categoria di conoscenze e competenze, sarà compito di chi le costruisce adeguare e calibrare le prove in relazione agli obiettivi da verificare e stabilire i relativi criteri di correzione (Domenici, 2002). Valutare le competenze significa accertare che la persona abbia acquisito una capacità di intervento efficace in un tipo di compiti che è stabile e non soggetta al rapido declino della memoria, dunque la capacità di selezionare e adattare le conoscenze e abilità di cui si dispone a compiti e problemi nuovi, svincolandole dal contesto specifico in cui sono state acquisite per farne un patrimonio spendibile anche altrove (Ajello, 2002). Ecco perché la valutazione delle competenze potrebbe avvenire in maniera più agevole attraverso strumenti meno formalizzati e più contestualizzati, come, ad esempio, le «prove semistrutturate» (prove a stimolo chiuso e risposta aperta in cui occorre elaborare autonomamente le risposte osservando precisi vincoli prescrittivi). Questa tipologia di prova, in particolare attraverso la simulazione di contesti problematici reali entro i quali individuare e giustificare le soluzioni, si presta meglio a valutare sia conoscenze e competenze disciplinari, sia competenze trasversali (linguistiche, decisionali, di *problem solving*) (Domenici, 2002, 2005; Domenici, Ciraci, 2016).

Nel complesso, quello che emerge dall'indagine è soprattutto la scarsa padronanza da parte degli insegnanti di una strumentazione docimologica articolata, fatta di metodologie e strumenti in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze. Gli insegnanti intervistati, infatti, pur affermando di valutare regolarmente le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dichiarano di avere molte difficoltà nella costruzione di strumenti adeguati e nella definizione dei criteri di correzione (identificazione di dimensioni, indicatori, scale di misura e punteggi). Emerge fortemente quindi l'urgenza di fornire agli insegnanti delle "linee guida" per la costruzione di strumenti valutativi adeguati a valutare le competenze.

Inoltre, secondo gli insegnanti, le ragioni che rendono difficile rilevare e valutare le competenze si legano alla *presenza di modelli didattico-curricolari prevalentemente orientati ai contenuti* e alla *mancanza di integrazione tra valutazione degli apprendimenti disciplinari e valutazione delle competenze*. A questo proposito non si può fare a meno di segnalare la discrasia presente anche nella normativa italiana fra valutazione degli apprendimenti, collegati al curricolo, e certificazione delle competenze, come se queste ultime fossero qualcosa di diverso e di aggiuntivo rispetto agli apprendimenti. In realtà decenni di ricerca scientifica nel corso del ventesimo secolo hanno dimostrato che si favorisce l'apprendimento quando le conoscenze di base sono insegnate non come qualcosa a sé stante ma nell'ambito di attività complesse come l'analisi di situazioni inedite o la discussione di problemi, e tutto ciò a partire già dai primi anni di

scuola (Resnick, 1976; Vygotskij, 1978; Bruner 1987; Wiggins, 1993). Il pensiero complesso e la capacità di analisi, infatti, sono parte integrante dell'apprendimento in ogni fase dello sviluppo (Bransford *et al.,* 2000) e la maggior parte delle competenze possono essere acquisite e impiegate simultaneamente (Anderson, Krathwohl, 2001). Superare questa discrasia che continua a trasmettere un'idea di apprendimento come trasferimento di conoscenze, chiaramente obsoleta e inefficace e che ha in più il difetto di separare l'acquisizione delle conoscenze dal loro uso, richiede un grande investimento di politica scolastica in termini di impianto disciplinare, didattico, valutativo.

Il passaggio alla "scuola delle competenze per tutti" non può essere improvvisato al termine di un percorso che si è snodato su altre coordinate.

## Riferimenti bibliografici


Ajello, A.M. (a cura di) (2002), *La competenza*. Bologna: il Mulino.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Anvur (2015), *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.

Benadusi, L., Molina, S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.

Benzécri, J.P. (1973), *L'analyse des données*, Tome I: *La taxinomie*, Tome II: *L'analyse des corrispondances*. Paris: Dunod.

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (eds.) (2000), *How people learn.* Washington, DC: National Academy Press.

Bruner, J.S. (1987), *The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Ciraci, A.M. (2013), La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando, 125-218.

Ciraci, A.M. (2015), Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi *chiave* per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia, 135-164.

Commissione Europea (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.* Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).

Commissione Europea (2017), *Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*. Bruxelles 1 marzo 2017. Commissione Europea COM (2017) 2025. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52017DC2025 (Ultimo accesso 07/05/2022).

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).

Domenici, G. (2002), *Manuale della valutazione scolastica*. Roma – Bari: Laterza.

Domenici, G. (a cura di) (2005), *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.

Domenici, G., Biasi, V., Ciraci, A.M. (2014), Evualation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: The CDVR Questionnaire. *Congreso Universidad*, *3*(1), 1-15.

Domenici, G., Ciraci, A.M. (2016), Competencias y procesos de evaluaciòn. Pruebas de verificaciçn semiestructuradas. In *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educaciòn Superior*, CD-Rom (PED 291 – pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
Greiff, S., Niepel, C., Scherer, R., Martin, R. (2016), Understanding students' performance in a computer-based assessment of complex problem solv- ing: An analysis of behavioral data from computer-generated log files. *Computers in Human Behavior*, *61*, 36-46.
Murnane, R., Levy, F. (2004), *The New division of labor: How computers are creating the next job market.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
Nicol, D.J., Macfarlane-Dick, D. (2006), Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218.
Oecd (2004), *Innovation in the knowledge economy*: *Implications for education and learning*. Paris: OECD Publishing.
Oecd (2005), *Adult literacy and lifeskills*. https://www.oecd.org/education/innovation-education/34867438.pdf (Ultimo accesso 07/05/2022).
Oecd (2014), *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.* Paris: OECD Publishing.
Parlamento Europeo (2006), *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. L 394/10.* Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE)
Resnick, L.B. (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*: *The nature of intel- ligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Unioncamere-Excelsior (2017), *Excelsior informa. I programmi occupazionali delle imprese rilevati dal sistema delle camere di commercio*. https://excelsior.unioncamere.net/documenti/bollettiniyear2017/doc.php?id=126 (Ultimo accesso 07/05/2022).
Vygotskij, L.S. (1978), *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## Pubblicazioni della ricerca

Ciraci, A.M. (2019). Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20/2019, 175-200.

# 8.
# Indagine sulla supervisione professionale di pedagogisti e educatori socio-pedagogici

Fabio Olivieri

## Introduzione

L'approfondimento operato sul tema della supervisione nei contesti professionali socio-educativi è parte integrante di un processo di ricerca più ampio i cui risultati sono in corso di pubblicazione. Il fine di questo contributo sarà dunque quello di dare conto di alcuni risultati di un'indagine condotta all'interno del disegno di ricerca tramite questionario dedicato, sulla pratica e la frequenza della supervisione tra pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici.

Nello specifico si illustreranno i dati rilevati volti ad accertare l'uso e la frequenza di questa forma di supporto all'agire pratico professionale nella vita quotidiana di una coorte di professionisti pedagogici che hanno manifestato la loro disponibilità a prendere parte all'indagine. L'adesione dei partecipanti alla somministrazione del questionario è avvenuta su base volontaria attraverso una call aperta inviata tramite mailing list ai professionisti afferenti al network informale del "Caffè pedagogico"[1], col duplice scopo di:

1. Acquisire i dati e le conoscenze necessarie circa lo stato dell'arte e la percezione del dispositivo di supervisione tra pedagogisti e educatori socio-pedagogici;
2. Allineare le metodologie di indagine della ricerca italiana sulla supervisione con quella internazionale, dove da circa tre decadi il tema viene affrontato a partire da rilevazioni sistematiche condotte sul campo professionale[2] degli operatori sociali.

L'indagine qui presentata a partire da alcuni degli aspetti principali che sono emersi, seppur limitata sotto il profilo quantitativo, ha permesso di sviluppare uno strumento di rilevazione che potrebbe essere impiegato in futuro su larga scala, per dare vita a studi consistenti in questa direzione.

---

[1] Per un approfondimento sulla comunità del Caffè pedagogico si rimanda a Olivieri F., (2018). *I caffè pedagogici in Italia*. Rivista Studi sulla Formazione XXI n.1, 21, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-23097 | ISSN 2036-6981, pp. 171-188

[2] Per la verifica si rimanda ai titoli in bibliografia.

## 1. Il questionario

Il questionario, proposto e somministrato a distanza, è stato elaborato tenendo conto dello studio e della valutazione accurata delle seguenti fonti:

1. La letteratura scientifica nazionale e internazionale sul tema della supervisione nel lavoro sociale ed educativo. In particolare, si sono rivelati preziosi i contributi di Hawkins[3] e Shohet e di Howe e Gray[4], unitamente alle linee guida prodotte dall'Associazione nazionale degli assistenti sociali sulle best practices in supervisione.
2. L'esperienza didattica di formazione e tutoraggio degli studenti e delle studentesse del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre nell'ambito dell'insegnamento del Tirocinio[5]. I partecipanti hanno avuto la possibilità di frequentare incontri di didattica frontale cui seguivano laboratori di supervisione. I temi oggetto di indagine riguardavano aspettative personali nei confronti della professione, progetti futuri, stili e valori educativi appresi nonché storie e casi concernenti l'esperienza lavorativa e/o di tirocinio esterno[6].
3. I diari dei caffè pedagogici in Italia e in particolare l'analisi tematica che è stata condotta sul materiale raccolto e sulle interazioni a distanza[7].
4. La supervisione a distanza realizzata all'interno della rete dei caffè pedagogici mediante un gruppo di supporto di supervisione a distanza per pedagogisti ed educatori. Il gruppo era presente sul social network Facebook e gli interventi collettivi di confronto ed analisi dei casi erano avviati su richiesta spontanea su istanza dei singoli interessati.

Le informazioni raccolte sul campo e le fonti bibliografiche consultate sono state integrate in un processo di implementazione costante che mi ha permesso di elaborare una prima versione del questionario sulla supervisione strutturato in 39 items composti da domande e risposte, aperte e chiuse[8].

Lo strumento è stato testato su un campione di 20 studenti del corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche dell'università di Roma Tre ed in

[3] Hawkins P., Shohet R., (2012). *Supervision in the Helping Professions*. New York, Open UniverHowe

[4] K., Gray I., (2013). *Effective Supervision in Social Work*. London, Sage Publications city Press

[5] Il corso è stato organizzato dal sottoscritto durante gli anni accademici 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 prestando attenzione all'integrazione tra componenti teoriche ed esercizio pratico sul campo.

[6] Il corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso l'università di Roma Tre prevedeva un periodo di preparazione obbligatorio al tirocinio esterno per gli studenti, articolato in 50 ore di tirocinio interno, da svolgersi mediante progetti di ricerca attivati presso le cattedre dei docenti ovvero partecipando ad incontri di formazione ed aggiornamento proposti dal Dipartimento di Scienze della Formazione;

[7] Olivieri F. (2018), Op.cit.

[8] L'ultima versione del questionario è stata rivista e modificata nel corso del 2019.

seguito alle revisioni apportate, riproposto a soggetti con grado di istruzione medio (diplomato), alto (laureato magistrale) ed elevato (dottorato). Un passaggio preliminare che si è rivelato utile per verificare la comprensione del linguaggio adottato e la chiarezza espositiva delle domande. Dopo aver provveduto ad effettuare le modifiche necessarie, si è pianificata la somministrazione a distanza del questionario tra coloro che avevano manifestato la volontà di aderire all'iniziativa attraverso la rete nazionale dei Caffè pedagogici.

A fronte di 300 questionari inviati solo un terzo è tornato indietro completato in modo corretto. Questa defezione è ascrivibile alle disfunzionalità tecniche dell'applicativo impiegato: Survey Monkey[9]. I dati analizzati in questa sede, quindi, faranno riferimento ai soli questionari ritenuti idonei.

## 2. L'indagine sulla supervisione: i dati

La struttura delle domande del questionario vede un primo percorso comune a tutti i rispondenti per poi differenziarsi in base a due profili di partecipanti: coloro che avevano dichiarato di aver avuto esperienza di supervisione e quelli che invece non avevano mai fatto ricorso a questo tipo di dispositivo. Tale scelta ha reso possibile distinguere la dimensione reale dell'esperienza di supervisione da quella immaginata.

Giova ricordare come il dispositivo della supervisione sia volto a formare e a supportare il professionista sia nelle sue fasi iniziali di praticantato che, successivamente, nell'esercizio delle sue funzioni professionali all'interno di una o più relazioni di aiuto. La natura intima della supervisione è essenzialmente pedagogica in quanto lavora per sollecitare il processo di apprendimento e autoapprendimento del professionista in vista di un miglioramento dei livelli di qualità delle prestazioni rese, dei parametri del servizio presso cui opera, nonché dei metodi, tecniche e strumenti di cui si avvale quotidianamente. Ad oggi i dati raccolti segnalano che il dispositivo di supervisione non viene attivato nel 34,5% delle testimonianze rese ovvero la sua previsione è incerta e asistematica, perlopiù dettata dall'urgenza o dal bisogno del momento (21,78%). Ad un primo sguardo, dunque, sembrerebbe che vi sia poca sensibilità verso una cultura della pratica professionale della supervisione tra alcuni degli addetti ai lavori.

Per quanto attiene le motivazioni addotte dagli operatori, circa l'utilità della supervisione, è stato possibile stilare una serie di funzioni cui il dispositivo assolve, secondo gli intervistati. Tali funzioni possono essere riconducibili a tre categorie principali: personali, relazionali e professionali/amministrative.

[9] Survey Monkey, consente l'invio del form compilato anche parzialmente. Questo avviene in automatico a fronte di una pausa prolungata tra una risposta e l'altra fornita dal partecipante. Nonostante i numerosi tentativi di ovviare tale disfunzionalità, l'assistenza tecnica dell'applicativo non è stata in grado di risolvere il problema in alcun modo.

La loro ripartizione non deve essere intesa in termini rigidi ovviamente, poiché ogni categoria è interdipendente dall'altra. La dimensione relazionale, infatti, affinché possa svilupparsi adeguatamente, dovrà poter contare su risorse e punti di forza maturati dalla singola persona e, allo stesso modo, quella più amministrativa e professionale andrà intesa come raccordo tra il sistema personale dell'operatore e quello relazionale del gruppo di lavoro in vista del raggiungimento della mission dichiarata dall'organizzazione di appartenenza.

Si è giunti ad individuare i segmenti significativi e a classificarli come personali, relazionali e professionali/amministrativi attraverso un lungo lavoro di letture successive secondo una prospettiva fenomenologico-ermeneutica[10]. Tanto l'individuazione quanto il raggruppamento, ovvero la decisione di classificare le risposte nelle tre categorie, ha richiesto un considerevole dispendio di energie ed un interrogarsi critico sugli elementi del discorso. Al termine di questo lavoro però si ritiene che la tabella, di seguito proposta, possa ben illustrare la varietà, la ricchezza e la complessità dei concetti espressi e degli argomenti che animano e caratterizzano gli incontri di supervisione nell'ambito del lavoro socio-educativo.

| PERSONALI | RELAZIONALI | PROFESSIONALI AMMINISTRATIVE |
|---|---|---|
| Acquisire competenze, conoscenze, strumenti e abilità individuali volte ad accrescere il bagaglio professionale del lavoratore nella messa in partica dei suoi interventi | Facilitare la crescita del gruppo di lavoro, dell'equipe, rafforzando il senso di solidarietà, sussidiarietà e reciprocità, anche per mezzo di scambio di buone pratiche e strumenti di monitoraggio | Consolidare l'identità del professionista o del servizio, facendosi garanti di possibili implementazioni e/o integrazioni volte ad aumentare le probabilità di succeso e di soddisfazione nella triade: cliente/professionista/servizio. |
| Dà la possibilità di riflettere e stimola il cambiamento | Tirare fuori il carico emotivo e la sua risonanza nella relazione con l'utente (...) migliorare il lavoro di equipe | Per svolgere meglio il servizio e rientrare negli obiettivi prefissati |
| Ci aiuta a comprendere meglio le nostre emozioni (...) | Riuscire a relazionarsi nel modo giusto con l'utenza, le colleghe e i funzionari | Indispensabile nelle professioni di aiuto per sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle dinamiche interne (...) |

[10] Moustakas C., (1994). *Phenomenological Research Methods*. California, Sage Publications

| | | |
|---|---|---|
| Miglioramento della qualità della vita e del benessere dell'operatore stesso (...) | Uno strumento di confronto tra operatori, uno spazio di riflessione e di sospensione/astrazione dal vortice della quotidianità | Strumento di prevenzione del *burn out* e di miglioramento della qualità dei servizi |
| (...) Schiude nuove possibilità di intervento, nuove prospettive che individualmente, all'interno della relazione, l'operatore non riesce a scorgere | Forma di manutenzione degli operatori socio-sanitari ed educativi (...) | Facilita e sostiene il lavoro professionale, garantisce all'utenza qualità ed efficacia degli interventi |
| (...) prendere coscienza dei propri limiti (...) superare le difficoltà, agevolando la propria capacità di *problem solving* | Condivisione degli aspetti emotivi e cognitivi del gruppo di lavoro | Aiuterebbe (...) e sarebbe per loro un punto di riferimento importante |
| Utile per tutelare se stessi (...) | Condividere buone pratiche ma anche emozioni non sempre positive (...) permette di sentirsi parte del gruppo così da evitare l'isolamento (...) sul luogo di lavoro – e – con gli utenti | (...) riflessione su ciò che è avvenuto – e – riprogettazione sulla base della riflessione |
| Incoraggia la verbalizzazione delle emozioni | È utile nella gestione dei conflitti interni tra gruppo di lavoro e gestione degli aspetti emotivi | Aiuta a sviluppare un habitus riflessivo con ricadute assolutamente positive nella pratica professionale quotidiana |
| Aiuta (...) ad esternare le proprie sensazioni e a chiudere con il lavoro quando si rientra a casa | Consente confronto e supporto necessario | (...) incrementare la capacità di analisi critica verso il proprio lavoro (...) supporto importante per quanto riguarda la realizzazione e il monitoraggio del progetto pedagogico |
| (...) Avere un parere esterno (...) la possibilità di riflettere sui propri processi | Aiuta a ragionare sui processi interni degli operatori, aiuta a rendere più efficace ed efficiente l'equipe | Verifica, valutazione, visione critica per migliorare il proprio modo di lavorare |
| Crescita professionale (...) miglioramento o continuo | Aiuta la coesione del gruppo di operatori (...) | Indispensabile per il benessere organizzativo (...) la crescita professionale. Garanzia di interventi di qualità ed etici per l'utenza |

| | | |
|---|---|---|
| (...) mettersi in discussione (...) aiuto esterno per fermarsi su se stessi e migliorarsi | Permette di alleviare lesioni nel gruppo di lavoro (...) | Utile per tutelare l'altro |
| | Un sostegno emotivo e ragionato con un soggetto terzo per superare situazioni di impasse | Sostiene la rilettura critica delle situazioni |
| | Permette di creare uno spazio e un tempo in cui fermarsi e soffermarsi insieme al gruppo per porsi domande e decidere i passi del futuro | Serve a tenere in linea tutto l'iter |
| | | Calibrare attentamente gli interventi, crescere professionalmente |
| | | Aiuta le dinamiche di intervento |
| | | (...) aiuterebbe a riflettere sulla propria professionalità |
| | | Un sostegno emotivo e ragionato con un soggetto terzo per superare situazioni di impasse |
| | | Aiuta l'operatore a vedere in modo diverso (...) |
| | | (...) a sfogarsi liberamente e liberarsi da possibili strumentalizzazioni del nucleo familiare in cui è inserito, aiuta a rifocalizzare gli obiettivi (minimi) |
| | | Analizzare il proprio agire aducativo attribuendogli una dimensione connotata di intenzionalità e progettualità |
| | | (...) comprendere meglio gli obiettivi raggiunti o da raggiungere |

| | | |
|---|---|---|
| | | Fornire un aiuto nella situazione contingente (...) acquisizione di un habitus professionale di tipo riflessivo (...) Inoltre la lettura degli eventi da parte di un professionista esterno esperto, contribuisce ad una maggiore obiettività ed efficacia di intervento |

Tabella n. 1 – Risposte al questionario sulla supervisione

La netta predominanza di ragioni amministrative va nella direzione di confermare il ricorso al dispositivo di supervisione come opportunità per sciogliere i nodi professionali che l'operatore si trova ad affrontare quotidianamente sul luogo di lavoro. L'utilità che ne deriva è quella di definire con maggior rigore e chiarezza la propria cornice operativa di riferimento[11] delineandone i confini e le opportunità attraverso una modulazione continua dei processi di attenzione ed osservazione, i quali consentono di migliorare, sviluppare e consolidare le pratiche professionali e di cura rivolte alla persona.

Ricomporre gli elementi del discorso all'interno di un quadro narrativo coerente permette al professionista di riposizionarsi rispetto ai copioni narrativi, mettendone in discussione i significati e gli impliciti pedagogici che influenzano la relazione di aiuto in modo spesso inconsapevole. L'interesse verso la dimensione professionale, nel processo di supervisione, rappresenta quindi un'importante opportunità di arricchimento in termini di modelli, strategie, tensioni e costrutti, che rivitalizzano le risorse dell'equipe di professionisti nei contesti socio-educativi offrendo loro nuovi spunti per avviare circolarità ermeneutiche, riflessioni critiche e alternative pratiche, grazie all'attivazione del pensiero divergente.

Avendo riguardo dei temi su cui la supervisione dovrebbe concentrarsi, si è proceduto proponendo un quesito specifico sull'argomento, rivolto all'intera platea dei partecipanti. L'intenzione era quella di verificare se tali priorità coincidessero tra professionisti che avevano avuto esperienza diretta di supervisione e quelli che ancora non avevano avuto modo di prendervi parte. Le risposte fornite sono risultate perfettamente omogenee tra i due sottogruppi. In entrambi i casi, secondo i rispondenti, la supervisione dovrebbe concentrarsi ed insistere su tre aspetti dell'intervento professionale: *come* (82,86%), *che cosa* è stato fatto (65,71%) e *perché* (37,14%).[12]

È possibile riconoscere nella spiccata predominanza del *come* e del *che cosa*,

[11] Hewson D., Carroll M., (2016). *Reflective Supervision Toolkit*. Hazelbrook, MoshPit Publishing

[12] La somma dei percentili è maggiore di cento in quanto le indicazioni per il questionario consentivano, ai partecipanti, di selezionare fino ad un massimo di due opzioni tra le sei disponibili.

le direttive che orientano l'intervento pedagogico. È prezioso, infatti, ricordare come quest'ultimo non abbia velleità di spiegare i fenomeni né di associarli a nessi causali di tipo deterministico o diagnostici, ma sia volto a comprendere la natura dell'esperienza umana, sostenendola nella sue fasi di transizione, crescita e cambiamento lungo l'intero arco della vita.

Quanto ai motivi per i quali si ricorre a tale dispositivo [13] tra le problematiche ricorrenti spiccano quelle riconducibili alla difficoltà di gestione di soggetti con disturbi evolutivi sia a livello emozionale che cognitivo, la difficoltà di confrontarsi con l'incapacità e i limiti genitoriali, i comportamenti di incuria verso l'utente, le dipendenze che si palesano a vario titolo.

Analizzando le risposte riportate dai partecipanti si è avuto modo di osservare come l'assenza, durante gli incontri di supervisione, dei vertici direttivi delle organizzazioni presso cui operano i professionisti, giocasse un ruolo significativo nel favorire l'aumento della tensione e delle incomprensioni tra il personale operativo dello staff e la linea del management (*con alcuni dei superiori* (...) *c'è mancanza di comunicazione, cosa che non avviene né coi disabili né con le colleghe*). Non è raro che questa netta separazione tra membri della direzione e staff operativo giunga a dare vita ad una sorta di comunità nella comunità creando fazioni interne la cui incomunicabilità finisce col riflettersi negativamente sulla qualità del lavoro educativo.

Le relazioni si caratterizzano in questo caso per una forte impronta dicotomica espressa a vari livelli[14]di microsistemi. Da qui il suggerimento di lavorare anche in ambito accademico affinché si dia impulso ad una formazione forte sulle skills comunicative (comunicazione assertiva, ascolto profondo, gestione dei conflitti, etc.) prevedendole in modo strutturale nei curricula formativi dei corsi di laurea per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti.

Se per altri professionisti (architetti, avvocati, ingegneri, etc.) infatti, tali competenze possono avere utilità accessoria, in ambito educativo queste si rivelano fondamentali. Tali competenze socio-relazionali non si limitano a fornire maggior efficacia al messaggio veicolato, ma propongono uno stile di interazione e di comunicazione, da parte del professionista, che diviene modello di socializzazione per l'educando. Quando i flussi comunicativi, all'interno di un ambiente di lavoro, sono deviati da qualsiasi implicito, agito o non detto, gli operatori stessi possono esserne disorientati. Questo scenario si verifica spesso nel difficile rapporto con la pubblica amministrazione i cui tempi, spazi e disponibilità di dialogo sono contratti, e le priorità di base disallineate dai reali interessi di prossimità dei professionisti pedagogici che operano sul campo.

[13] Quanto è riportato in corsivo deve intendersi come citazione diretta delle risposte fornite dai partecipanti.

[14] In genere tra colleghi ovvero tra utenti e professionisti e tra questi ultimi col management, o ancora tra professionisti e rete familiare degli utenti, etc.

Ulteriori temi ricorrenti nei segmenti narrativi analizzati, a partire dalle testimonianze rese dai partecipanti sugli argomenti che pertengono la supervisione, riguardano:

- il piano metodologico, con la ricerca e il confronto su pratiche di intervento e strumenti idonei a facilitare processi di socializzazione educativa di minori "*multiproblematici*", "*aggressivi*", "*difficili*", "*psicotici*", "*con presunte violenze alle spalle*", "*immaturi emotivamente*", "*autolesionisti*".
- L'illustrazione e l'analisi dei casi accompagnata dalla manifestazione di sentimenti di frustrazione e impotenza in rapporto alla loro gestione efficace (*Un minore si è tagliato le vene durante un mio turno. Il senso di colpa e inadeguatezza mi stavano schiacciando.*)
- La delegittimazione del proprio ruolo professionale da parte di altri componenti dell'equipe (*problematiche relative al nostro scarso riconoscimento*; *è stato umiliante e demotivante al punto di arrivare in fondo a questo percorso con la mia rinuncia a proseguire*).

La supervisione, in questi casi, può operare quale agente trasformativo del gruppo di lavoro, affinché ognuno possa uscirne arricchito dalla presenza dell'altro senza viverlo come ostacolo. Questo invito reca con sé l'esigenza di un confronto reale e autentico, tra gli interessati (utente, operatore, collega, etc.), in un clima cooperativo dove il professionista eserciti sistematicamente una messa in questione della sua soggettività[15]. Quando le tensioni all'interno del gruppo non sono sciolte nelle loro dinamiche disfunzionali, il rischio incombente è la generazione di squilibri che compromettono seriamente la salute del professionista e la qualità dell'intervento finale (*La figura della referente del ragazzo veniva investita costantemente della gestione, soprattutto nelle fasi aggressive* [...] *senza tutela e affiancamento dei colleghi; gli stessi colleghi che poi si lamentavano di non essere presi in considerazione dalla famiglia*).

Il passaggio da un clima competitivo ad uno cooperativo non può certamente avvenire senza apprendere come offrire supporto, avviare un confronto tra colleghi e restituire feedback descrittivi, costruttivi e non giudicanti. Competenze che possono ritenersi basilari e trasversali nel mondo del lavoro sociale.

L'operato del supervisore è in buona parte orientato a promuoverle e a svilupparle, nel professionista, in modo consapevole. Egli stesso dovrà strutturare l'ambiente di incontro affinché sia caldo, accogliente ed empatico concedendo ad ogni operatore la possibilità di crescere e maturare nella sua carriera professionale. In questi termini la figura del supervisore acquista una sorta di valenza prossimale, di varco di accesso per acquisire nuovi metodi, strumenti e strategie da parte del supervisionato (*La supervisione del pedagogista*

[15] Cambi F., La cura di sé come processo formativo, Roma-Bari, Ed. Laterza, 2010

*è importante per analizzare le strategie migliori, il proprio vissuto emotivo, la gestione degli operatori in situazione*) ovvero esplorare percorsi diversi per sfidare le insidie del processo relazionale (*un giorno venne da me una collega pedagogista-counsellor che svolgeva la professione in un consultorio familiare e sentiva che la sua relazione di aiuto con un adolescente era ferma; fuga di un utente della comunità educativa e ritrovamento della stessa. In equipe ogni educatore ha messo in discussione la propria professionalità*[...]), o ancora, padroneggiare strumenti di valutazione (*La supervisione mi è stata utile all'inizio del mio lavoro, per chiedere alcuni chiarimenti sulla redazione della relazione scritta da presentare ai genitori*) o discutere dei casi in carico (*Ho partecipato all'analisi di casi specifici individualmente e in equipe* [...]). In ogni situazione lavorativa, il ruolo della supervisione è sempre votato a calibrare necessità e aspettative, ridisegnando confini, limiti e risorse in funzione del mandato istituzionale esplicito (*Supervisioni di progetto che aiutano a centrare maggiormente il proprio agito con il mandato istituzionale*).

La supervisione per i partecipanti risulta centrale, inoltre, per dirimere ed accrescere le funzioni:

1. Relazionali
2. Emozionali
3. Operative
4. Progettuali
5. Comunicative

Competenze che peraltro risultavano già carenti a fronte dell'analisi condotta sui diari dei caffè pedagogici e approfondita in altra sede[16]. Occorre quindi considerare queste aree come snodi critici meritevoli di attenzione e approfondimento perché capaci di segnalare quali competenze aggiunte, nel percorso accademico di educatori e pedagogisti, potrebbero essere meritevoli di specifica attenzione.

Unitamente a queste ultime sono emerse ulteriori aree di conoscenza e abilità, che secondo i professionisti, il dispositivo di supervisione dovrebbe rinforzare. Soffermandosi sul piano dell'apprendimento individuale troviamo tra le prime sette opzioni selezionate:

1. Strategie operative
2. Autoconsapevolezza del proprio agire
3. Pensiero riflessivo (su di sé e sul caso trattato)
4. Capacità di lettura dei casi
5. Trasformare l'esperienza in competenza
6. Metodologia professionale
7. Governare l'inatteso e/o l'imprevisto

[16] Olivieri F., (2018), Op. cit.

Ancora una volta, scorrendo la lista delle competenze necessarie si rileva l'esigenza preponderante di consolidare, per mezzo della supervisione, gli aspetti concreti e pratici della professione. Dalla necessità di implementare la capacità di lettura dei casi alla valorizzazione dell'esperienza come tessuto trasformativo che consente, attraverso la riflessione su di sé e sul cliente, di giungere a maturare competenze e metodologie professionali indispensabili per governare l'inatteso e l'imprevisto che appartengono e caratterizzano il setting del lavoro educativo.

Per quanto attiene la dimensione dei fattori di gruppo, che contribuiscono alla crescita professionale, rilevano invece:

1. Capacità di lavorare in équipe
2. Gestione dei conflitti e delle tensioni
3. Capacità di comunicare in modo efficace
4. Migliorare il pensiero progettuale
5. Capacità di ascolto
6. Riconoscere la specificità di ruolo, i compiti e i confini di professioni diverse da quella del pedagogista/educatore
7. Favorire un'identità di gruppo

In modo logico, ma non scontato, in questo cluster acquista rilevanza la capacità di saper lavorare in équipe riuscendo a gestire le inevitabili tensioni che ne conseguono, anche attraverso l'implementazione di skills comunicative già richiamate in precedenza. Ma le scelte opzionate includono dimensioni aggiuntive in rapporto alla necessità di affinare il pensiero progettuale del professionista pedagogico. Ancora ad oggi, è difficile incontrare educatori e pedagogisti, che abbiano competenze tali da saper progettare seguendo una logica S.M.A.R.T.[17]. Durante la formazione universitaria, in effetti, i momenti in cui gli studenti sperimentano il senso e la finalità della costruzione di un progetto sono quelli in genere limitati alle pratiche necessarie per lo svolgimento del tirocinio curriculare. Un passaggio necessario e fondamentale ma che da solo non è sufficiente per maturare la capacità di redigere proposte progettuali di ampio respiro: dal piano educativo individuale fino all'approvvigionamento di risorse derivanti dai fondi privati e pubblici. Una *core competence* dalla quale, vista la tendenza a disinvestire sul piano sociale da parte dei governi negli ultimi dieci anni[18], non è dato di prescindere. Apprendere le abilità di management economico-finanziario, la pianificazione e la gestione strategica delle risorse, la valutazione e il monitoraggio degli obiettivi in itinere e finali, diviene tutt'altro che residuale per i pedagogisti e gli educatori di oggi.

[17] Acronimo di una progettazione con obiettivi Semplici, Misurabili, Attraenti, Realistici, Temporizzati.

[18] Il fondo per la Legge 285/97 è stato ridotto di circa 16.000.000 di euro dal 2008 ad oggi, mentre quello nazionale per le politiche sociali ha subito a più riprese riduzioni che hanno raggiunto tagli di oltre 300 milioni di euro (Dai Fondo nazionale per le politiche sociali).

L'andamento del mercato del lavoro, anche in risposta ai mutati scenari che lo hanno interessato dalla L. 30/2003 fino alla L. 183/2014[19] e relativi decreti, sta assumendo un'impronta sempre più orientata a favorire forme di lavoro autonomo, in alcuni casi precarie e comunque distanti dal miraggio passato del posto fisso. Si denota quindi l'inevitabile necessità di equipaggiare i professionisti socio-educativi di quelle competenze progettuali che ne possano garantire la sopravvivenza anche a fronte delle trasformazioni economico-culturali in atto nel nostro Paese e sul piano internazionale.

La dimensione progettuale viene ribadita quale prima preferenza anche nel quesito relativo alle abilità necessarie per meglio relazionarsi con l'utente[20] destinatario dell'intervento. In questo caso però la sua declinazione è volta a favorire una lettura della relazione professionale in una prospettiva positiva e costruttiva. Questo potrebbe rivelarsi possibile a partire da un lavoro costante di potenziamento di quei valori, sentimenti e punti di forza che facilitano il processo di integrazione sociale ad ogni livello sistemico degli educandi (Milani, Serbati, 2013).

Martin Seligman, ha dedicato decenni della sua ricerca nel tentativo di individuare gli aspetti fondamentali che sono alla base di un funzionamento ottimale dell'essere umano. Una formazione specifica centrata sulle virtù e i punti di forza[21] aiuterebbe i professionisti a voltare pagina, passando da una metodologia di analisi orientata ai bisogni (indicata dai partecipanti alla survey quale seconda preferenza) ad una centrata sul desiderio e sulla tendenza attualizzante del cliente[22]. L'educando, in questo caso, non si limiterà a ripristinare il suo livello prestazionale di base, ma sarà votato a realizzare i suoi interessi e progetti alla luce di un'implementazione personale continua e progressiva. Proposta non semplice che chiede di porre in discussione le nostre pratiche quotidiane, le modalità di lavoro usuali, il nostro universo valoriale e simbolico in qualità di professionisti della cura educativa, per ristrutturarli in chiave generativa e propositiva.

La terza opzione, in ordine di preferenza, riguarda invece la capacità di riconoscere il proprio stile educativo affinché il professionista abbia chiaro in che modo la sua storia personale influenza l'andamento del processo della relazione di aiuto con il proprio cliente. La supervisione dovrebbe quindi essere occasione di confronto su questo tema riservandogli uno spazio dedicato. Non si tratta di avviare processi di psicoterapia reale o simulata, ma di attribuire senso e significato alle azioni che ricadono nella sfera d'intervento con l'altro,

[19] Il Dl 87/2018 cd Decreto Dignità non aggiunge particolari novità rispetto quanto riferito in questa sede.

[20] Il quesito posto riguardava la possibilità di esprimere un grado di accordo su scala Likert a 4 circa le abilità o le competenze che la supervisione contribuisce a far maturare nella pratica professionale con l'utente finale.

[21] Peterson C., Seligman M., (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification,* 1st Edition, Oxford University Press, Oxford.

[22] Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.

al fine di discernere quali tra queste risultino fondate su processi di conoscenza scientifici e quali invece siano da ricondurre ad una dimensione privata, evocativa della propria storia di formazione personale.

La chiarezza in termini di distinzione tra un'area e l'altra di influenza, faciliterà il lavoro del professionista e renderà meno frequente l'insorgere di incomprensioni e dinamiche conflittuali con l'utente e i colleghi dell'equipe.

Ulteriori ambiti che necessiterebbero di un focus specifico durante la supervisione sono quelli indicati nelle restanti opzioni e che interessano vari livelli di strutturazione dell'intervento educativo. Saper lavorare sull'autonomia dell'educando richiede la capacità di decentrarsi, di farsi mediatore simbolico e agente prossimale per l'altro. Esattamente come accade nella relazione tra il supervisore e il supervisionato, l'obiettivo è sempre quello di rendere edotto l'altro circa i modi e le risorse di cui necessita per poter vivere la relazione e la professione in modo indipendente e appagante. L'intervento pedagogico, infatti, a differenza di altre forme di sostegno che possono protrarsi per anni, si elegge quale strumento prioritario di ricerca e valorizzazione dell'autonomia della persona. Sarà allora compito del supervisore prestare la dovuta attenzione affinché il suo modello relazionale di confronto con il supervisionato rifletta caratteristiche di ponderazione, cooperazione, democraticità, fiducia e valorizzazione delle competenze altrui, così da poter costituire un valido esempio di relazione funzionale di cui l'operatore stesso potrà avvalersi durante la sua quotidianità lavorativa. Ciò è reso possibile dall'invito ad inquadrare situazioni e soggetti leggendoli sotto la lente di molteplici prospettive di senso. Il confronto continuo nell'ambito della supervisione consente di affinare anche quella componente tecnico-professionale del lavoro socio-educativo che si rende necessaria per affrontare le sfide quotidiane. La gestione delle risorse, infine, costituisce forse il più grande deficit del professionista socio-educativo come si è già sottolineato, spesso orfano di quelle conoscenze economico-giuridiche di base che si rivelano indispensabili per poter avviare qualunque forma di lavoro autonomo o assolvere funzioni attribuite a ruoli apicali. Viene ribadita quindi, anche in questo caso, la necessità di arricchire il portfolio di competenze professionali del pedagogista e dell'educatore affinché possano affrontare con soddisfazione e senso di efficacia il conseguimento dei loro obiettivi di autorealizzazione professionale.

## 3. Conclusioni

Le considerazioni espresse in questa sede, per ragioni di spazio, hanno richiesto un'analisi parziale della complessità emersa a seguito della somministrazione dell'intero questionario sulla supervisione rivolto ai professionisti pedagogici. Tuttavia, nel limite anzidetto e tenuto conto di una coorte limitata, quanto riportato rappresenta il primo tentativo in Italia di avviare un'indagine sistematica su questo tema nell'ambito della pedagogia

professionale. Vi è certamente la necessità di ampliare la platea dei partecipanti ed in parte questo è stato realizzato mediante due somministrazioni successive del questionario ai partecipanti al corso per la qualificazione di Educatore professionale socio-pedagogico, realizzati ai sensi della L. 205/2017 art. 1 c. 597 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Tuttavia, alcune premesse sembrano andare nella direzione di sostenere uno sguardo pedagogico e formativo nei riguardi del dispositivo di supervisione. Una postura che consente di raccordare gli elementi metodologici della pratica professionale coi saperi disciplinari accademici e che, al contempo, si presta a svolgere il ruolo di osservatorio costante delle istanze e dei mutamenti che interessano i pedagogisti e gli educatori professionali socio-pedagogici. All'interno di questo spazio di rielaborazione e analisi dei vissuti educativi, si ridefiniscono le competenze relazionali, tecniche, cognitive ed affettive che connotano il lavoro pedagogico nei diversi settings di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

Cambi, F. (2014), *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari, Ed. Laterza
Hawkins, P., Shohet, R. (2012), *Supervision in the Helping Professions*. New York, Open University Press
Howe, K., Gray, I., (2013), *Effective Supervision in Social Work*. London, Sage Publications city Press
Hewson, D., Carroll, M. (2016), *Reflective Supervision Toolkit*. Hazelbrook, MoshPit Publishing
Moustakas, C. (1994), *Phenomenological Research Methods*. California, Sage Publications
Peterson, C., Seligman, M. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification,* 1st Edition, Oxford University Press, Oxford
Rogers, C.R. (1961), *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company; tr

# 9.
# Un intervento di sostegno psicosociale ai genitori di bambini pretermine secondo il metodo Brazelton

Cecilia Tazza, Susanna Pallini

## 1. Introduzione

Come afferma Brazelton (1992), la consapevolezza e l'esperienza della società e della presenza di un mondo esterno inizia già nel grembo materno, concretizzandosi dalla nascita in poi. Non tutte le nascite, però, sono uguali. Ad esempio, una nascita è considerata pretermine quando avviene prima della trentasettesima settimana di gestazione (WHO, 2012). Tale evento, oltre che porre a rischio la vita della neonata o del neonato, può avere gravi implicazioni per la salute materna e per la salute e lo sviluppo infantile, rappresentando, per altro, un onere per i sistemi sanitari e per il contesto sociale (Hetherington et al., 2015). L'immaturità biologica associata alla nascita pretermine rende l'infante vulnerabile a complicanze neuro comportamentali, socio-emotive e psicologiche (Cong et al., 2017; Gorzilio et al., 2015).

Per entrambi i genitori avere un parto pretermine può essere un'esperienza vissuta con forte isolamento sociale, rabbia, dolore, senso di colpa, impotenza, apprensione per le condizioni del bambino o della bambina, e dubbi sulle proprie capacità di reagire all'evento (Garcia et al., 2007; Brett et al., 2011). Dallo studio di De Paula e colleghi del 2019 è emerso che le madri di neonate e neonati prematuri hanno una probabilità da due a tre volte maggiore di sviluppare una depressione post-partum (PPD) rispetto alle madri che hanno avuto un parto a termine. Tale rischio può essere solo parzialmente dovuto alla separazione della madre dal figlio o dalla figlia durante il ricovero post-parto (De Paula et al., 2019). Per tale motivo, nei parti pretermine e nei ricoveri nelle Unità di Terapia Intensiva Neonatale sono raccomandate tutte quelle pratiche che sostengono i genitori favorendo la partecipazione attiva alla cura dei loro bambini e delle loro bambine (Dittz et al 2017; Hossain et al., 2020).

Per comunicare, supportare e fornire informazioni ai genitori di bambini e bambine prematuri occorrono degli interventi efficaci soprattutto nelle fasi di sviluppo infantile che possono apparire maggiormente complesse e confusive. A tale proposito Brazelton mette l'accento sulla necessità di coinvolgere i genitori nell'osservazione del comportamento delle loro neonate e dei loro neonati prematuri al fine di migliorare il legame tra di loro (Dittz et al., 2017).

### 1.1. *Un approccio centrato sulla famiglia: il metodo Brazelton*

Secondo Brazelton, le famiglie, soprattutto quelle considerate a rischio, possono essere aiutate sia ampliando la rete di supporto all'interno del loro tessuto sociale, sia aumentando la loro comprensione sulle fasi evolutive del figlio o della figlia, da lui denominate *Touchpoints* (Brazelton & Sparrow, 2001). Secondo Brazelton, i *Touchpoints* rappresentano quei momenti sensibili e cruciali evolutivi in cui il comportamento di bambini e bambine cambia per poi riorganizzarsi in nuove capacità motorie, cognitive e sociali. Essi possono essere a volte confusivi e destabilizzanti e innescare nei genitori ansia, tristezza, incomprensione, senso di colpa e di inefficacia genitoriale, ancor più se siano presenti fattori di rischio di vario genere (Brazelton & Sparrow, 2001).

A tale scopo, Brazelton, tramite la guida anticipatoria dei genitori da parte dell'operatore, propone di supportare i genitori anticipando loro le varie fasi di sviluppo dell'infante, ancor prima che nel comportamento si manifestino le crisi fisiologiche, al fine di prepararli alle difficoltà che incontreranno (Brazelton, 2003). Si dà così loro l'opportunità di non entrare in ansia e non deprimersi quando si verificano delle normali crisi evolutive nei loro figli o nelle loro figlie, ma di accoglierne i bisogni, aumentandone il benessere (Brazelton, 2003). Dare appropriate informazioni e supporto emotivo in questo periodo avrà effetti duraturi sulla relazione genitore-bambino o bambina, sul suo sviluppo e, a lungo raggio, sull'intera comunità (Nugent, 2015).

Uno strumento dell'approccio Brazelton è la *Newborn Behavioral Observations system* (NBO) che consente all'operatore di guidare il genitore ad osservare e non valutare il neonato o la neonata, notando i suoi punti di forza, le sue peculiarità e il suo temperamento nel rispondere ai vari stimoli proposti, aumentando in questo modo le conoscenze del genitore sul suo bambino o sulla sua bambina, le sue competenze e, di conseguenza, la sua sensibilità ai bisogni infantili e, dunque, il suo senso di autoefficacia (Nugent et al., 2007). La NBO può essere somministrata da qualsiasi operatore o operatrice della prima infanzia ed ha la peculiarità di essere condivisa con i genitori che partecipano in maniera attiva all'osservazione del proprio bambino o della propria bambina. Difatti, l'obiettivo della NBO è quello di rafforzare la relazione tra genitori e figli o figlie e, nel particolare caso delle nascite pretermine e di famiglie in condizione di vulnerabilità, di avere l'opportunità di concentrarsi sui loro punti di forza, invece che sulle loro debolezze (Dittz et al., 2017).

La NBO è composta da18 items neuro-comportamentali, tra cui la capacità di abituarsi alla luce e ai suoni esterni durante il sonno, la qualità del tono motorio e livello di attività, la capacità di autoregolamentazione, la risposta allo stress, il grado di vigilanza e la risposta a volti, voci e oggetti. A seguito di ogni somministrazione, l'operatore descriverà il bambino o la bambina insieme al genitore, con il quale verrà compilata una scheda di sintesi dell'osservazione (Nugent, 2015).

Osservare singolarmente ogni bambino o bambina e ogni famiglia permette

di cogliere in loro l'universale-singolare, quindi anche il contesto in cui sono inseriti e non una semplice realtà isolata (Tognonato, 2008). Inoltre, osservare diversi tipi di temperamento e pecularità infantili permette di cogliere come questi influenzano la relazione con la famiglia già nelle prime fasi di vita. Infatti, i bambini e le bambine portano in sé una realtà che nasce dalla coppia genitoriale ma che è, allo stesso tempo, diversa, poiché, con il loro personale temperamento personalizzano ogni dinamica relazionale che si viene ad instaurare con la famiglia e sono attivi anche nel processo di socializzazione (Parsons et al., 1974). La genitorialità, difatti, si realizza nel tempo, in un processo dinamico, di conoscenza e adattamento reciproco che avviene tra il genitore e il figlio o la figlia (Bowlby, 1988).

### 1.2. *Studi d'efficacia*

Studi sperimentali hanno dimostrato l'efficacia del metodo Brazelton in vari ambiti di sostegno alla genitorialità. Nello specifico, il metodo contribuisce a una migliore comprensione dell'infante da parte della famiglia e al consolidamento di pratiche di cura che favoriscono la partecipazione attiva dei genitori (Myers, 1982; Farber, 2009; Høifødt et al., 2020; Nugent et al., 2017). Infatti, la somministrazione della NBO è associata a ridotti segni di depressione postpartum (Høifødt et al., 2020) e ad una facilitazione al passaggio al ruolo materno (Guimarães et al., 2018).

Molto scarsi sono gli studi che analizzano il contributo della NBO alla cura dei neonati pretermine e che utilizzano un approccio sperimentale caso-controllo. Dittz e colleghi, nel 2017, attraverso uno studio qualitativo descrittivo, hanno riscontrato che l'NBO conferma nelle madri la percezione delle capacità del bambino o bambina e aumenta la comprensione del significato dei comportamenti infantili. Partecipare al trattamento NBO aiutava a trovare le strategie per identificare i bisogni infantili aumentando la qualità del loro accudimento e aprendo nuove opportunità di cura. Malak e colleghi nel 2021, utilizzando l'NBO come strumento di *assesment* per neonati e neonate pretermine, hanno riscontrato che può aiutare nella pianificazione di interventi. Guimarães e colleghi nel 2018 hanno posto a confronto con l'NBO il comportamento di neonati e neonate pretermine con quelli a termine.

## 2. Una proposta di ricerca-azione

È dunque rilevante lo studio delle variabili psicologiche associate alla prematurità. Per tale motivo abbiamo inteso indagare questa problematica all'interno del Servizio di Neuropsichiatria Infantile e dell'età evolutiva di Foligno (Usl Umbria 2) che si occupa, specificatamente, di seguire lo sviluppo dei bambini e delle bambine nati pretermine e di supportare le famiglie in tale percorso. Le famiglie vengono inviate presso questo servizio per monitorare la crescita

del bambino o della bambina, lavorare sulla loro coesione familiare e sul contatto con il tessuto sociale circostante.

Abbiamo, quindi, disegnato un progetto di ricerca-azione, con il quale si intende analizzare i dati provenienti dagli interventi longitudinali dell'equipe multidisciplinare del Servizio su famiglie di bambini e bambine pretermine.

In particolare, con la collaborazione e supervisione della neuropsichiatra e l'attiva partecipazione dei genitori, dopo averne ottenuto il consenso informato, s'intende:

1. proporre un intervento di gruppo e di supporto sociale per le mamme di bambini e bambine pretermine in carico al servizio, basato sull'approccio di Brazelton, che preveda la somministrazione della NBO e la conseguente guida anticipatoria, e di verificarne l'efficacia tramite un disegno quasi-sperimentale caso/controllo;
2. testare, attraverso questionari autosomministrati, se le variabili di disagio materno (livello di stress percepito, depressione e ansia), variabili di relazione con il bambino (attaccamento, responsività e coinvolgimento materno) e variabili di compliance (alleanza terapeutica) siano associate al benessere e allo sviluppo fisico e cognitivo del bambino;
3. verificare la causalità e la stabilità degli effetti usando un approccio longitudinale.

## 3. Partecipanti

Saranno selezionati, tra le famiglie e i bambini o bambine presi in carico dal Servizio di Neuropsichiatria Infantile e Disturbi dell'età evolutiva di Foligno, alcuni genitori con i rispettivi figli o figlie entro i 3 mesi di vita (gruppo d'intervento). Questi parteciperanno a dei gruppi condotti da una pedagogista, con formazione certificata al metodo Brazelton, che provvederà alla somministrazione della NBO ai bambini o alle bambine, utilizzando anche la guida anticipatoria. Altrettanti genitori individuati con la tecnica dell'appaiamento (gruppo di controllo) avranno la possibilità di essere seguiti dal Centro, senza partecipare a tali incontri. Il criterio d'inclusione è quello della nascita pretermine del figlio o della figlia entro i 3 mesi di vita in assenza di patologie non associate alla nascita pretermine.

Si parla di madri che entreranno a far parte del seguente studio con i loro figli o le loro figlie poiché, anche laddove il padre è presente, sono coloro che maggiormente frequentano il servizio e che partecipano alle visite ambulatoriali periodiche a seguito del parto.

Un'analisi della potenza (*power analysis*) del disegno di ricerca fatta a priori e basata su test di t indipendente a 2 code, con un'$\alpha$ fissata .05 ha indicato che sono necessari 26 casi per gruppo per rilevare un effetto di ampiezza grande (d di Cohen = 0.80) con una potenza adeguata ($1 - \beta = .80$).

4. Procedura

1. A tutte le madri di bambini e bambine pretermine, di età da 0 a 3 mesi, seguiti dall'equipe multidisciplinare del Servizio, dopo aver compilato il modulo di consenso informato, saranno somministrati i questionari di seguito elencati, al fine di monitorare le caratteristiche psicologiche e gli eventuali progressi del bambino o della bambina e della diade nel corso del tempo.
2. Attraverso una metodologia di campionamento casuale saranno individuate un numero di mamme (gruppo d'intervento) per la partecipazione a dei gruppi Brazelton, con la somministrazione della NBO al bambino o alla bambina, condotti dalla pedagogista Cecilia Tazza, autorizzata dalla ASL, certificata all'uso del metodo Brazelton, con la diretta supervisione della neuropsichiatra del servizio.
3. Il reclutamento verrà condiviso dalla neuropsichiatra con la Dott.ssa Cecilia Tazza e la Prof.ssa Susanna Pallini a seguito del consulto pregresso della cartella clinica del bambino o della bambina e dei dati della famiglia.
4. Alla prima visita la neuropsichiatra infantile del servizio (Dott.ssa M. Luisa Bosi) proporrà a tali mamme di bambini e bambine pretermine, esenti da altre patologie concomitanti, di partecipare al gruppo Brazelton. In caso di risposta affermativa, verrà chiesto subito di compilare il foglio di consenso informato.
5. In tali gruppi, l'operatrice certificata a tale metodo stabilirà inizialmente un'alleanza terapeutica con le mamme esplicitando gli obiettivi dell'intervento e assumendo un atteggiamento di rispetto e condivisione. Inoltre, utilizzerà la guida anticipatoria per esplicitare i *Touchpoints* dei bambini e somministrerà, insieme alle madri, la NBO al bambino o bambina, in modo da potenziare le capacità di osservazione e comprensione materna sulle peculiarità e sullo sviluppo del figlio o della figlia, aumentando così il benessere psicologico della diade. Il focus osservativo condiviso con i genitori sarà spostato dagli aspetti patologici e negativi sui punti di forza e sull'unicità del temperamento specifico di ogni neonato o neonata.
6. Altrettante madri individuate con la tecnica dell'appaiamento (gruppo di controllo) avranno la possibilità di essere seguite dal centro senza partecipare a tali incontri.
7. Entrambi i gruppi saranno sottoposti ad una valutazione testologica prima del trattamento (T1) al termine del trattamento (T2), e a sei mesi dal trattamento (*follow up*, T3).

## 5. Strumenti di assesment

Oltre agli strumenti utilizzati dal servizio di routine, l'assetto testologico atto ad analizzare le variabili di disagio materno, le variabili di relazione con il bambino, le variabili di *compliance* e le loro associazioni con il benessere e lo sviluppo fisico e cognitivo del bambino è costituito da dieci *test* standardizzati *Self report* compilati dai genitori (nelle fasi T1, T2, T3).

I questionari volti ad indagare le variabili relative alla madre, sono un questionario sociodemografico, la scala multidimensionale del sostegno sociale percepito (MsPSS; Zimet et al., 1988), la scala sulla depressione, l'ansia e lo stress (DASS-21; Henry & Crawford, 2005), la scala sullo stress parentale (PSI-*short form*; Abidin, 1995), la scala sul disturbo da stress post traumatico perinatale (PPQ-II), la scala sull'alleanza lavorativa (WAI- *short form*; Horvarth, 1989).

Ulteriori questionari indagheranno le variabili di relazione del genitore con il figlio o la figlia, quali la scala sul coinvolgimento materno e paterno (MFI; Guterman et al., 2018), la scala sulla responsività materna (MRQ; Leekers & Qu, 2017), la scala sull'attaccamento, *l'attachment QSort* (AQS; Waters, 1995). Infine, si indagheranno le variabili relative al bambino tramite la scala sul comportamento infantile (IBQ-R; Rothbart, 1980) che valuta il temperamento del bambino o della bambina e la scala sulla soddisfazione rispetto alla somministrazione della NBO.

## 6. Risultati attesi

I risultati attesi riguardano, dal punto di vista applicativo, la valutazione dell'efficacia del metodo Brazelton come sostegno ai genitori dei bambini o delle bambine pretermine. Ci si aspetta di riscontrare nel gruppo partecipante all'intervento con metodo Brazelton, un maggiore benessere delle famiglie e, eventualmente, nel medio termine, indici più elevati di benessere nel bambino o nella bambina rispetto a quelli del gruppo di controllo.

In secondo luogo, ci si aspetta di trovare delle associazioni tra sensibilità materna, relazione d'attaccamento e benessere del figlio o della figlia.

Infine, si sottolinea che l'approfondimento diagnostico, grazie all'utilizzo dei questionari auto-somministrati potrebbe avere una ricaduta positiva sul servizio offerto, in quanto favorirà una maggiore conoscenza della diade e quindi una più mirata ipotesi diagnostica e strategia di trattamento. Di conseguenza, tale tipo d'intervento proposto può avere un effettivo miglioramento anche sull'intero tessuto sociale e territoriale, poiché, lavorare in un'ottica preventiva con le famiglie a rischio significa risparmiare economicamente sulla spesa pubblica (Goetzel, 2009). Inoltre, consentendo ai genitori e ai loro bam-

bini e alle loro bambine di raggiungere un maggiore benessere, di fatto si determina un decremento degli accessi ai servizi sociali e alle cure sanitarie e una migliore predizione di salute a lungo termine (Goetzel, 2009).

## Riferimenti bibliografici


Abidin, R.R. (1995), Parenting stress index. Lutz, FL: *Psychological Assessment Resources*.

Bowlby, j. (1988), *Una base sicura, applicazioni cliniche*. Raffaello Cortina Editore.

Brazelton, T.B. (1992), *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. MA 01867-3999: Addison-Wesley Publishing Company, One Jacob Way, Reading.

Brazelton, T.B. (2003), *Il bambino da 0 a 3 anni, guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*. Milano: Bur Rizzoli.

Brazelton, T.B., Sparrow, J.D. (2001), *Touchpoints three to six: Your child's emotional and behavioral development. Cambridge*, MA: Perseus Boos.

Brett, J., Staniszewska, S., Newburn, M., Jones, N., Taylor, L. (2011), A systematic mapping review of effective interventions for communicating with, supporting and providing information to parents of preterm infants. *BMJ open*, *1(1)*, e000023).

Callahan, J.L., Borja, S.E., Hynan, M.T. (2006), Modification of the Perinatal PTSD Questionnaire to enhance clinical utility. *Journal of Perinatology*, *26(9)*, 533-539.

Cong, X., Wu, J., Vittner, D., Xu, W., Hussain, N., Galvin, S., Fitzsimons, M., Henderson, W.A. (2017), The impact of cumulative pain/stress on neurobehavioral development of preterm infants in the NICU. *Early Human Development*, *108*, 9-16.

De Paula Eduardo, J.A.F., De Rezende, M.G., Menezes, P.R., Del-ben, C.M. (2019), Preterm birth as a risk factor for postpartum depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, *259*, 392-403.

Dittz, E.D.S., Alves, C.R.L., Duarte, E.D., Magalhães, L.D.C. (2017), Contribution of the Newborn Behavioral Observations (NBO) for the maternal care of preterm neonates. *Journal of Human Growth and Development*, *27(3)*, 262-271.

Farber, M.L. (2009), Parent mentoring and child anticipatory guidance with Latino and African American families. *Health & Social Work*, *34(3)*, 179-189.

Garcia, E.R., Yim, I.S. (2017), A systematic review of concepts related to women's empowerment in the perinatal period and their associations with perinatal depressive symptoms and premature birth. *BMC pregnancy and childbirth*, *17(2)*, 1-13.

Goetzel, R.Z. (2009), I servizi di prevenzione o trattamento consentono di risparmiare denaro? Il dibattito sbagliato. *Affari sanitari*, *28(1)*, 37-41.

Gorzilio, D.M., Garrido, E., Gaspardo, C.M., Martinez, F.E., Linhares, M.B.M. (2015), Neurobehavioral development prior to term-age of preterm infants and acute stressful events during neonatal hospitalization. *Early Human Development*, *91(12)*, 769-775.

Guimarães, M.A.P., Alves, C.R.L., Cardoso, A.A., Penido, M.G., Magalhães, L.D.C. (2018), Clinical application of the Newborn Behavioral Observation (NBO) System to characterize the behavioral pattern of newborns at biological and social risk. *Jornal de pediatria*, *94*, 300-307.

Guterman, N.B., Bellamy, J.L., Banman, A. (2018), Promoting father involvement in early home visiting services for vulnerable families: findings from a pilot study of "Dads matter". *Child Abuse & Neglect*, *76*, 261-272.

Henry, J.D., Crawford, J.R. (2005), The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British journal of clinical psychology*, *44(2)*, 227-239.

Hetherington, E., Doktorchik, C., Premji, S.S., Mcdonald, S.W., Tough, S.C., Sauve, R.S. (2015), Preterm birth and social support during pregnancy: a systematic review and meta-analysis. *Paediatric and perinatal epidemiology*, *29(6)*, 523-535.

Høifødt, R.S., Nordahl, D., Landsem, I.P., Csifcsák, G., Bohne, A., Pfuhl, G., Wang, C.E.A. (2020), Newborn behavioral observation, maternal stress, depressive symptoms and the mother-infant relationship: results from the northern babies longitudinal study (NorBaby). *BMC psychiatry*, *20(1)*, 1-14.

Horvath, A.O., Greenberg, L.S. (1989), Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of counseling psychology*, *36(2)*, 223.

Hossain, M., Akers, L., Del Grosso, P., Shenk, M., Cavanaugh, M., Azur, M. (2020), Touchpoints for Addressing Substance Use Issues in Home Visiting: Expanded Executive Summary of Phase 1 Final Report.

Leerkes, E., Qu, J. (2017), The maternal (non) responsiveness questionnaire: Initial factor structure and validation. *Infant and child development*, *26(3)*, e1992.

Malak, R., Fechner, B., Sikorska, D., Rosołek, M., Mojs, E., Samborski, W., Baum, E. (2021), Application of the Neonatal Behavioral Assessment Scale to Evaluate the Neurobehavior of Preterm Neonates. *Brain Sciences*, *11(10)*, 1285.

Myers, B.J. (1982), Early intervention using Brazelton training with middle-class mothers and fathers of newborns. *Child Development*, 462-471.

Nugent, J.K. (2015), The newborn behavioral observations (NBO) system as a form of intervention and support for new parents. *Zero to Three Journal*, *36(1)*, 2-10.

Nugent, J.K., Bartlett, J.D., Von Ende, A., Valim, C. (2017), The effects of the newborn behavioral observations (NBO) system on sensitivity in mother–infant interactions. *Infants & Young Children*, *30(4)*, 257-268.

Nugent, J.K., Keefer, C.H., Minear, S., Johnson L.C., Blanchard, Y. (2007), *Understanding newborn behavior and early relationships: the newborn behavioral observations (NBO) system.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Parsons, T., Bales, R.F., Gilli, G.A. (1974), *Famiglia e socializzazione*. A. Mondadori.

Rothbart, M.K. (1981), Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, *5(2)*, 569-578.

Tognonato, C. (2008), Il metodo e la questione del soggetto. In R. Cipriani (a cura di), *L'analisi qualitativa. Teorie metodi applicazioni* (pp. 23-28). Roma: Armando Editore.

Waters, E. (1995), Appendix A: The attachment Q-set (version 3.0). *Monographs of the society for research in child development*, 234-246.

World Health Organization (2012), Born too soon: the global action report on preterm birth.

Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., Farley, G.K. (1988), The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, *52(1)*, pp. 30-41.

# 10.
# *Serious games* nel campo educativo e formativo: aspetti teorici e applicativi

Isabella Giacchi[1], Francesca Fusco[2], Marco Cristian Vitiello[2], Giovanni Maria Vecchio[1]

## 1. Framework nazionale ed europeo sullo sviluppo di competenze trasversali

Il presente contributo intende approfondire la possibilità di promuovere, attraverso lo studio di nuove metodologie di formazione, lo sviluppo di competenze trasversali di tipo cognitivo (es. decision making), relazionale (es. comunicazione efficace) ed emotivo (gestione delle emozioni (WHO, 1997). Sono molti i documenti nazionali ed europei che sostengono l'uso consapevole, critico e responsabile delle tecnologie digitali per l'apprendimento, volte ad incrementare lo sviluppo di quelle competenze di vita fondamentali per la costruzione dei profili professionali e personali e necessarie ad approcciarsi in maniera integrata e innovativa al mondo del lavoro.

A tal proposito, l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (UN, 2015) stabilisce che è necessario "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti". In quest'ottica, l'ONU si impegna a promuovere l'importanza di un'istruzione e formazione di qualità, per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società. L'obiettivo 4 riguarda non solo l'istruzione primaria dei bambini, ma pone anche l'attenzione sulla qualità dell'istruzione in un'ottica di apprendimento che si estenda lungo tutto l'arco della vita.

È in questa prospettiva che il *Lifelong Learning* è diventato un principio ispiratore dei processi di riforma e responsabilità delle università europee con la *European Universities Charter of Lifelong Learning* (2008). Da un lato infatti si fa riferimento alle linee guida per lo sviluppo della comunità europea definite in una prima fase dalla Strategia Europea deliberata nel 2000 dal *Consiglio Europeo di Lisbona* e, successivamente, dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione con il programma "*Istruzione e Formazione 2020";* d'altra parte invece, in ambito universitario, si prendono a riferimento i sistemi di *Higher Education*, avviati con il *Processo di*

[1] Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Progetto di Dottorato di ricerca co-finanziato dalla Regione Lazio (Legge Regionale 13/2008: "Intervento per il rafforzamento della ricerca e innovazione nel Lazio - incentivi per i dottorati di innovazione per le imprese e per la PA").

[2] Studio Saperessere srl. Co-finanziamento della borsa di Dottorato.

*Bologna* (MIUR, 1999) che hanno come obiettivo la necessità di promuovere il miglioramento dell'istruzione universitaria attraverso lo sviluppo del *Lifelong Learning* come strategia per permettere di realizzare pienamente le potenzialità dell'individuo. In questo scenario, risulta fondamentale riflettere su due linee di intervento:

- l'adozione di un'ottica sinergica tra università e territorio in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze;
- la definizione dei processi necessari per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi formativi e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli – EQF (UN, 2019).

Altro importante riferimento è la *New Skills Agenda per l'Europa* (European Commission Decision, 2016) sullo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente**.** Esso si concentra su tre aree:

- aumentare la rilevanza e qualità della formazione alle skills;
- rendere le qualifiche e le skills più visibili e confrontabili;
- rendere più efficace l'orientamento scolastico e professionale.

In questa sede si vuole quindi enfatizzare l'importanza dell'innovazione del sistema formativo, attraverso lo sviluppo e il potenziamento di alcune delle più rilevanti competenze chiave europee quali la competenza digitale, la capacità di imparare ad imparare, il senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Altro fattore sul quale è necessario puntare l'attenzione è il tema dell'innovazione tecnologica dei processi economici e sociali. A tal riguardo, *l'Agenda Digitale 4.0* della Regione Lazio considera le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) uno dei fattori di innovazione dei processi economici e sociali su cui investire in termini di ricerca e sviluppo. Una delle priorità tecnologiche ICT rilevanti a livello europeo e definite nel *Work Programme ICT 2014-2015* della Commissione Europea riguarda le tecnologie per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento.

Si sottolinea dunque l'importanza di promuovere lo sviluppo di competenze complementari quali saper valutare e prendere decisioni, la capacità di progettazione, la valorizzazione di un approccio scientifico e di analisi operativa. Questo obiettivo può essere perseguito grazie allo studio di nuove metodologie di apprendimento multimediale, al fine di indagare i fattori che favoriscono l'apprendimento digitale e che consentono di aumentare il senso di comunità e la collaborazione in contesti di apprendimento online. Gli ambiti di studio includono due realtà comunicanti, ovvero l'università e il mondo aziendale, riconoscendo nella formazione professionale il punto di contatto più evidente tra istruzione universitaria e *Lifelong Learning*. Questa, infatti, richiede momenti formativi organizzati attorno a comunità di pratica di tipo collaborativo, ai quali l'*e-learning* può dare un contributo significativo (Rivoltella, 2003). A tal riguardo, l'implementazione di metodologie di apprendimento digitale come la *Gamification* e i *Serious Games* (SGs), rappresentano una manifestazione innovativa e fondamentale della mente simulativa, in grado di riprodurre qualsiasi aspetto dell'esperienza umana (Anolli e Mantovani, 2011).

## 2. La metodologia dei *Serious Games*

Per *Gamification* si intende l'uso di elementi di progettazione di giochi in contesti non legati al gioco (Deterding et al., 2011). In ambito formativo, comporta l'utilizzo di una logica di insegnamento-apprendimento diversa e più stimolante oppure l'utilizzo di un gioco all'interno dell'aula per aumentare le performances scolastiche o universitarie e coinvolgere gli studenti. Connolly e colleghi (2012), in una rassegna sistematica di studi sull'apprendimento basato sui giochi e sui *SGs*, sottolineano l'impatto positivo del gioco sulla sfera percettiva, comportamentale, affettiva e motivazionale.

Il *Serious Game* viene definito da Bergeron (2006, p. 398) *"un'applicazione digitale interattiva, dotata o meno di una componente hardware significativa, che: a) ha un obiettivo sfidante; b) è divertente da usare e coinvolgente; c) incorpora concetti di punteggio; d) fornisce al partecipante un'abilità di conoscenza o atteggiamento che possono essere applicati al mondo reale"*.

Anolli e Mantovani (2011) hanno individuato tre dimensioni chiave dei *SGs*. La prima è la dimensione simulativa: i *SGs* riproducono aspetti dell'esperienza personale e collettiva, attraverso dispositivi digitali, amplificando alcuni dati reali e anticipando prospettive future. È possibile distinguere *SGs* "ad alta fedeltà" e "bassa fedeltà". I primi modellano e riproducono i fenomeni reali rappresentati in modo attendibile e accurato, come nel caso dei *SGs* per finalità scientifiche e mediche. Quelli "a bassa fedeltà" concentrano l'attenzione su determinati aspetti della realtà tralasciandone altri; ad esempio, i *SGs* finalizzati allo sviluppo di competenze trasversali come la leadership o il problem solving. La seconda dimensione è quella formativa e di apprendimento: essendo finalizzati all'apprendimento, i *SGs* forniscono informazioni ed elementi "guida" in grado di illustrare e spiegare il percorso formativo all'utente. I *SGs* promuovono processi metacognitivi e di autoriflessione che permettono al partecipante di acquisire consapevolezza del percorso di apprendimento. Inoltre, l'esperienza multiutente favorisce la condivisione dei processi di apprendimento tramite feedback tra partecipanti, accrescendo competenze interpersonali quali comunicazione, leadership, problem-solving, cooperazione e spirito di gruppo. La terza è la dimensione ludica: i meccanismi di gioco stimolano la motivazione intrinseca e alimentano la persistenza nello svolgimento del *SG*. Infatti, a livello cognitivo, si sviluppa un meccanismo di competizione ed auto-competizione che diventa occasione di sfida per il raggiungimento del traguardo finale e stimola emozioni positive come l'interesse, la curiosità e l'autoefficacia.

Analogamente ad altri strumenti di *Gamification*, i *SGs* hanno la prerogativa di promuovere una esperienza interattiva che risulta particolarmente gradita agli utenti, basata sulla *User Experience*, ovvero l'esperienza multifattoriale che lo strumento crea negli utenti. I fattori che determinano questa esperienza sono l'usabilità, la modalità di funzionamento della tecnologia e quello che consente di fare, l'emozione che suscita (Anolli e Mantovani, 2011).

I *Serious Games* apportano un contributo innovativo anche nei processi di

valutazione: oltre a permettere l'utilizzo delle forme classiche di valutazione (questionari, interviste, ecc), offrono anche la possibilità di misurare gli apprendimenti in itinere o al termine del gioco mediante un feedback documentato su eventuali errori o aree di miglioramento, dando la possibilità di adottare percorsi o soluzioni alternative (Chen e Michael, 2005). In questo modo, apprendimento e valutazione avvengono nello stesso momento, in un processo di valutazione dinamica (dove al fruitore viene fornito un feedback nello stesso momento in cui sta imparando). Inoltre, il processo di "auto-competizione" che si attiva, favorisce una maggiore comprensione dell'attività e incentiva a ripeterla, stimolando nuove strategie di risoluzione del problema.

## 3. Applicazioni in ambito educativo

I *Serious Games* sono uno strumento educativo efficace ed altamente motivante che ha dimostrato di essere in grado di cambiare l'atteggiamento degli utenti in una grande varietà di ambiti (Giacchi, 2022). I campi di applicazione sono svariati: dal campo medico a quello formativo e educativo. Calderon e Ruiz (2015) hanno categorizzato alcuni dei domini di applicazione più significativi:

- salute e benessere, per migliorare la qualità della vita e creare consapevolezza sulle buone abitudini di vita delle persone;
- cultura, per la formazione culturale delle persone;
- socialità, per lo sviluppo delle abilità sociali;
- sostegno, per supportare le persone nella presa di decisioni nella vita quotidiana;
- formazione e apprendimento professionale, per la formazione del personale;
- istruzione, per insegnare, aiutare, valutare e motivare gli studenti nei percorsi di istruzione formale.

L'istruzione è uno dei campi in cui sono state utilizzate e studiate diverse pratiche di *Serious Games,* per la versatilità con cui riescono a integrare funzionalità ludiche e di apprendimento. Inoltre, l'adozione di ICT in ambito educativo e formativo ha consentito di intravedere benefici in termini economici, sociali, ambientali, organizzativi e formativi (Peters, 1998). Molti studi, infatti, hanno rilevato come le ICT mettano in discussione le tradizionali forme di organizzazione della conoscenza, passando da un apprendimento definito "sequenziale e monomediale", ad uno "reticolare e multimediale", in grado di esplicitare l'esperienza del singolo e del gruppo (Raffaele, 2000).

Una recente rassegna sistematica della letteratura (Calvo-Morata et al., 2020) si è focalizzata sull'utilizzo a scuola di *Serious Games* e video giochi per l'individuazione e la prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, nella maggior parte dei casi rivolti a studenti di età compresa tra 6 e 16 anni. In particolare, si presentavano inizialmente dinamiche di bullismo o cyberbullismo; i giocatori avrebbero dovuto decidere come agire, tramite il loro ava-

tar, affrontando successive situazioni simili, presentate in diversi scenari o livelli che il giocatore avrebbe completato. Le simulazioni hanno mostrato non solo gli effetti negativi di comportamenti come "ignorare il problema" o "impegnarsi in violenza verbale o fisica", ma anche effetti comportamentali positivi come "sostenere le vittime" o "chiedere aiuto esterno", dando modo di riflettere sulle strategie per combattere il problema o per aiutare gli studenti ad affrontarlo e/o superarlo. In tal modo è possibile aiutare gli insegnanti ad affrontare il tema in classe e aumentare negli studenti la consapevolezza del problema; infatti, comprendere le conseguenze delle loro azioni, l'effetto sugli altri e sviluppare abilità sociali per relazionarsi in modo positivo, diminuisce il rischio di vittimizzazione e aggressione.

L'utilizzo di metodologie dell'apprendimento basate su un approccio ludico ha permesso di offrire nuove prospettive di intervento anche per il trattamento di persone con disturbo dello spettro autistico (ASD) grazie alla flessibilità degli strumenti e alla loro versatilità in termini temporali e spaziali. Lo studio di Grossard e colleghi (2017) ha distinto interventi con *SGs* mirati al riconoscimento e alla produzione delle emozioni attraverso le espressioni facciali e interventi finalizzati all'insegnamento di abilità sociali in contesti specifici. La maggior parte degli interventi analizzati, rivolti a bambini o adolescenti con ASD (e in comorbilità), sottolineava l'enfasi posta dall'attuale letteratura scientifica sulle abilità specifiche relative al riconoscimento delle emozioni nei volti e la carenza di prospettive per promuovere altri sottoinsiemi di *social skills*, essenziali per la comunicazione non verbale, come l'attenzione condivisa e i gesti intenzionali.

## 4. Applicazioni in ambito formativo

I *SGs,* per la loro valenza esperienziale, assumono un ruolo fondamentale anche in campo formativo; le aziende, ad esempio, ricorrono spesso ad attività di simulazione per riprodurre e anticipare processi utili nell'operatività lavorativa quotidiana. La simulazione, inoltre, appartenendo al "mondo del possibile", consente di valutare e verificare l'alternativa migliore per ottenere maggiori probabilità di successo, facilitando i processi di innovazione e cambiamento aziendale. La formazione mediante simulazione permette una grande libertà di errore, poiché non comporta grandi conseguenze (Anolli e Mantovani, 2011).

Uno studio sulle professioni sanitarie (Ricciardi e De Paolis, 2014) evidenzia che i giochi di simulazione favoriscono un migliore apprendimento in termini di efficienza e di costi. Gli autori sottolineano, infatti, come i costi di sviluppo dei *SGs* siano ridotti rispetto a quelli dei simulatori classici, poiché la tecnologia di supporto (hardware e software) può essere maggiormente diffusa e accessibile (ad esempio, può essere utilizzato anche uno *smartphone*). I risultati dell'indagine dimostrano anche che gli utenti che hanno seguito training

con *SGs* hanno ottenuto risultati migliori nell'apprendimento di competenze tecniche rispetto a quelli che hanno usufruito di percorsi formativi tradizionali. Per tali ragioni i *SGs* sono stati sviluppati e applicati con successo in chirurgia, odontoiatria, infermieristica, cardiologia, primo soccorso, dietistica e psicologia.

I *SGs* permettono di sviluppare ed incrementare non solo abilità tecniche, ma anche competenze trasversali, attraverso la stimolazione motivazionale e la promozione di un clima di partecipazione e coinvolgimento. Bluemink e colleghi (2010), ad esempio, hanno evidenziato come la collaborazione in piccoli gruppi sia modellata dagli individui che interagiscono in un gioco *multiplayer* virtuale. In questo studio, studenti universitari divisi casualmente in gruppi da quattro, hanno giocato a un gioco vocale ("eScape") della durata di circa un'ora, basato su un'avventura d'azione sociale. Il tracciamento delle conversazioni ha mostrato che, pur in presenza di differenze significative nei legami sociali, nel modo di risolvere i problemi e nel tempo impiegato per completare il *SG* tra i diversi gruppi, tutti gli studenti hanno intrapreso intense interazioni durante il gioco.

Una recente *review* sistematica di studi realizzati dal 2006 al 2020 ha analizzato l'apprendimento collaborativo basato su *Serious Games* e video giochi (Wang e Huang, 2021). Nonostante ricerche precedenti abbiano dimostrato il potenziale dell'utilizzo dei giochi digitali per promuovere le capacità di *problem solving* collaborativo e offrire un ambiente di apprendimento efficace, tuttavia rimanevano carenti le ricerche sui criteri di progettazione dei giochi per supportare questa tipologia di apprendimento. Lo studio ha analizzato le caratteristiche di diciannove giochi collaborativi, identificando sei domini principali:

1. *spazio*, che definisce il luogo in cui il gioco si svolge e in che modo questo influenzerà il processo di collaborazione. Ad esempio, uno spazio virtuale condiviso, dove tutti i giocatori coabitano, permette loro di essere consapevoli della presenza degli altri e di chiedere e fornire assistenza.
2. *Oggetti, attributi e stati:* lo spazio di gioco ha oggetti che possono essere notati o controllati dai giocatori. Gli oggetti hanno uno o più attributi (categorie di informazioni su un oggetto) e ogni attributo ha uno stato corrente.
3. *Azioni:* si riferiscono a ciò che i giocatori possono fare nel gioco e alla loro modalità di comunicazione. L'azione strategica descrive come i giocatori usano le azioni di base per raggiungere un obiettivo specifico. È fondamentale incorporare una serie di strumenti di comunicazione per consentire ai membri del gruppo di condividere informazioni e comunicare tra loro (ad esempio una chat).
4. *Obiettivi e regole*: sono i meccanismi fondamentali per un gioco in quanto descrivono la meta a cui tendere e forniscono feedback sulle azioni messe in atto. In quasi tutti i giochi collaborativi, i giocatori sono tenuti a formare una squadra per discutere e realizzare insieme una missione.

5. *Abilità*: sono skills e caratteristiche dei personaggi per completare la missione. I ruoli e le abilità specifiche dei giocatori richiedono loro di imparare da chi è abile all'interno della squadra e condividere le proprie conoscenze con gli altri membri del gruppo.
6. *Opportunità:* riguarda il coinvolgimento attivo e la motivazione nel perseguire gli scopi del gioco, influenzati dalla possibilità di perdita e dall'incertezza. In questa dimensione, sono incluse anche le dinamiche di assegnazione di punteggi.

L'applicazione dei *SGs* viene valorizzata in ambito aziendale non solo per la formazione del personale, ma anche per i processi di gestione delle risorse umane. A questo proposito, sono state condotte indagini su come adottare *Serious Games* nelle aziende. Ad esempio, nello studio di Larson (2020) sono stati individuati casi di implementazione di *Serious Games* tramite una revisione sistematica della letteratura. Uno dei risultati riporta come la *Gamification* e i *Serious Games* costituiscono un'esperienza utile ad aumentare il coinvolgimento e la motivazione, le prestazioni e i risultati dei dipendenti, oltre a supportare la selezione e la fidelizzazione del personale, migliorando così l'efficienza dei processi organizzativi interni dell'azienda.

## 5. L'apprendimento digitale: il paradigma *Knowledge Building*

Uno dei modelli teorici e metodologici più accreditati sull'apprendimento digitale, sia in ambito psicologico che pedagogico, è quello del *Knowledge Building* (*KB:* Scardamalia e Bereiter, 1999; 2006; 2010). Questo modello concepisce l'apprendimento come il prodotto e la continua implementazione di idee di valore di una comunità attraverso le interazioni sociali (Bereiter & Scardamalia, 2003). Il *KB*, enfatizzando la dimensione sociale e cooperativa dell'apprendimento, si propone di sviluppare conoscenze e competenze nel risolvere problemi "in situazione", favorendo, inoltre, la capacità di agire in modo consapevole e creativo. La relazione tra *KB* e la competenza di *problem solving* favoriscono, inoltre, lo sviluppo di nuove competenze, attraverso il ragionamento e la riflessione critica.

Scardamalia e Bereiter (2003) introducono successivamente il concetto di *"Knowledge Building Environment"*, riferendosi a *contesti* capaci di far emergere e sviluppare nuove idee, così come accade nelle organizzazioni e nelle aziende. Scuola e università sono ambienti prototipici di *KB,* che permettono lo sviluppo di idee nella comunità attraverso i contributi di ogni componente del gruppo, "capitalizzando" sul potenziale dell'apprendimento collaborativo. Le idee, infatti, vengono condivise in spazi digitali comuni, affinché possano essere socializzate, criticate, migliorate, diventando così bene comune.

Nell'ambito del medesimo paradigma, gli stessi autori introducono il concetto di *"Knowledge Building Community*" (*KBC*), riferendosi ad una scuola improntata sul modello dei team di ricerca o delle organizzazioni che costruiscono cono-

scenza nel mondo adulto. Gli studi successivi sul modello del *KBC* (Scardamalia et al., 2012) spostano l'attenzione sullo studio di organizzazioni capaci di produrre conoscenza, allo scopo di trasferirne a scuola le modalità di lavoro, attraverso due strategie: l'approccio "*working backward from goals*" – lavorare a ritroso partendo dagli obiettivi – e quello definito "*emergent*", ovvero "emergenziale" rispetto alle competenze richieste dalla società (Persico e Midoro, 2013).

In Italia il *Collaborative Knowledge Building Group* (CKBG) ha fatto proprio questo approccio, svolgendo attività di ricerca e formazione nel mondo della scuola, dell'università e delle imprese (Cacciamani e Messina, 2011). Le esperienze italiane propongono un modello didattico che assume lo studente come costruttore attivo della propria conoscenza, impegnato a produrre e migliorare le *idee della comunità*, avvalendosi di tecnologie che sostengono i ragionamenti del gruppo e costruendo "artefatti" che rappresentano la conoscenza prodotta (Cacciamani, 2008). Alcune ricerche sottolineano l'importanza di attribuire ruoli specifici per favorire la partecipazione e l'assunzione di responsabilità all'interno del gruppo (Sansone e Ligorio, 2008) e delineare la tipologia di tutor che più contribuisce alla partecipazione e alla costruzione di conoscenza (La Rocca, 2009). Altro aspetto che favorisce l'attivazione epistemica degli studenti, ovvero la capacità di contribuire in modo attivo al processo di costruzione e miglioramento delle conoscenze, è la predisposizione di spazi e tempi dedicati alla riflessione metacognitiva sul percorso compiuto dal gruppo, sulle idee rilevanti emerse, sulle proprie modalità di partecipazione e sulle strategie utilizzate (Cacciamani et al., 2012).

Come notano Cacciamani e colleghi (2021: 9), vi è un numero crescente di ricerche che esaminano i vantaggi di questo approccio. In particolare, in un lavoro di analisi condotto da Braojos e colleghi (2020) si evidenziano quattro dimensioni che descrivono gli effetti positivi dell'implementazione del modello *KB*. Queste riguardano:

- il miglioramento di competenze di apprendimento collaborativo tra gli studenti, ovvero le competenze sociali come la collaborazione attiva, la riflessione collettiva e la comunicazione.
- L'aumento di competenze di apprendimento attivo, favorite sia dall'implementazione del modello KB che dall'utilizzo di ambienti virtuali. Queste includono: la motivazione a discutere e ad imparare, l'elevato interesse per gli argomenti di discussione, la creatività, l'apprendimento informale, l'adattamento ai metodi ispirati dal KB, alta assunzione di responsabilità degli studenti per l'avanzamento della conoscenza condivisa (Cacciamani et al., 2021).
- Lo sviluppo di competenze metacognitive, come "l'apprendere ad apprendere", che riguardano in particolare la creazione di discorsi di livello approfondito, l'utilizzo di *scaffold* per generare idee più articolate, la capacità di porre domande e rispondere a questioni complesse, l'acquisizione di un linguaggio specialistico, la valutazione auto-riflessiva e il saper creare e risolvere problemi reali.

• L'importanza della tecnologia per l'applicazione e lo sviluppo del *KB*.

In merito alla quarta dimensione, risulta evidente come gli studi sul modello *KB* sottolineino i vantaggi dell'utilizzo di strumenti tecnologici nei processi di apprendimento. Infatti, lo sviluppo della ricerca sul *KB* è stato affiancato in parallelo dallo sviluppo di un ambiente online a supporto della costruzione di conoscenza: il *Knowledge Forum* (*KF*) (Scardamalia, 2002; Scardamalia e Bereiter, 2010). Questo è un ambiente online multimediale che consente agli studenti di lavorare condividendo messaggi, chiamati *note* (testi, immagini, video, ecc…) che vengono inserite in contenitori, chiamati view, che costituiscono spazi digitali utili per conferire una struttura organizzata, congeniale al lavoro della KB Community (Ligorio et al., 2021).

Il modello *KB* potrebbe rappresentare il paradigma di riferimento nel quale inserire un percorso di ricerca volto all'implementazione di nuove metodologie didattiche che lavorino sull'aumento della motivazione e sullo sviluppo di competenze di apprendimento attivo, oltre che sulle competenze collaborative, estendendo la loro applicazione a logiche di *Gamification.*

## 6. Applicazioni e ricadute nel contesto aziendale

Nel contesto aziendale, l'applicazione di *Serious Games* come nuova metodologia formativa permette di rispondere in termini di innovatività e cambiamento tecnologico ai nuovi scenari lavorativi emergenti. Tra gli obiettivi generali dell'Agenda 2030, infatti, si vuole "incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti". Nello specifico, in linea con la proposta del documento, si sottolinea l'importanza di:

- promuovere politiche orientate allo sviluppo, che supportino le attività produttive, la creazione di posti di lavoro dignitosi, l'imprenditoria, la creatività e l'innovazione;
- raggiungere standard più alti di produttività economica attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione (Obiettivo 8: Agenda 2030).

La condivisione di spazi comuni e i processi partecipativi digitali sono rilevanti per alimentare nuova conoscenza e intelligenza comune capace di nuove domande e soluzioni per la trasformazione dei bisogni individuali e sociali dell'organizzazione e del contesto in cui è inserita.

Da questo punto di vista il presente contributo offre degli di spunti di riflessione per:

- il supporto alla costruzione di *Comunità Intelligenti*, intese come luoghi aperti di condivisione della conoscenza. In particolare, tale obiettivo si realizza valorizzando gli aspetti generativi dell'intelligenza, il networking per lo scambio di informazioni, il lavoro in *team*, la partecipazione, la presa di decisioni responsabili.

- La promozione dell'empowerment delle competenze digitali: l'empowerment è una dimensione fondamentale per l'apprendimento, ma soprattutto per esprimere potenzialità e opportunità individuali e gruppali all'interno di nuovi contesti lavorativi, che richiedono sempre più lavoratori competenti nel campo del digitale. Sviluppare l'empowerment significa promuovere soft skills e competenze trasversali fondamentali oggi per lavorare in organizzazioni complesse e ipertecnologiche. La presenza di figure professionali competenti in campo tecnologico e digitale risponderebbe al crescente fenomeno del *Digital Mismatch*, ovvero il "disallineamento" fra domanda e offerta lavorativa nel settore digitale e delle ICT. Il gap attuale fra domanda e offerta di lavoro in Europa fa sì che già oggi 576 mila posti di lavoro (6,8% delle posizioni aperte) non siano occupati per mancanza di figure con le competenze digitali adeguate.

Dunque, la formazione, oltre ad essere un investimento per l'azienda stessa, è anche un processo di miglioramento individuale e sociale, poiché gli individui ed i gruppi sono protagonisti dei cambiamenti in essere nell'organizzazione di cui fanno parte. Come spiegano Anolli e Mantovani (2011), i cambiamenti organizzativi possono essere analizzati da due prospettive: a livello microscopico, gli individui influenzano la struttura culturale dell'azienda in modo costante, essendo allo stesso tempo osservatori e agenti modificanti dei processi culturali in atto. D'altra parte, a livello macroscopico, l'organizzazione orienta il pensiero e le azioni dei dipendenti verso il raggiungimento di una data posizione commerciale all'interno del sistema del mercato. La formazione, in quest'ottica, dà modo di riflettere in modo critico sulla cultura aziendale per approfondire una comprensione condivisa delle pratiche lavorative quotidiane. Essa si configura come un'esperienza importante per sostenere una conoscenza collaborativa, attraverso la partecipazione di esperienze e di procedure lavorative innovative.

In conclusione, si evidenzia l'importanza di ricercare un nuovo paradigma teorico che unisca i modelli di apprendimento digitale, come il paradigma del Knowledge Building, e l'utilizzo della metodologia dei *Serious Games*. Questo assumerebbe un significato importante per la formazione continua in ambito aziendale, consentendo di rimodellare l'azione formativa in termini di comunità che creano conoscenza (Ligorio et al., 2021).

## Riferimenti bibliografici


Anolli, L., Mantovani, F. (2011), *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (2003), Learning to work creatively with knowledge. In E. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions*. Oxford, UK: Elsevier Science, 55-68.

Bergeron, B. (2006), *Developing Serious Games*. Hingham, MA. USA: Thomson Delmar Learning.

Bluemink, J., Hämäläinen, R., Manninen, T., Järvelä, S. (2010), Group-level analysis on multiplayer game collaboration: how do the individuals shape the group interaction? *Interactive Learning Environments,* 18(4), 365-383.

Braojos, C.G., Gamez, J., Vilches, M., Jimenez, A. (2020), Evaluation of research on the Knowledge Building pedagogy: a mixed methodological approach/Evaluacion de la investigacion sobre la pedagogia Construccion de Conocimiento: un enfoque metodologico mixto. *Relieve: Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 26(1), 1-22.

Cacciamani, S. (2008), *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

Cacciamani, S., Cesareni, D., Martini, F., Ferrini, T., Fujita, N. (2012), Influence of participation, facilitator styles, and metacognitive reflection on knowledge building in online university courses. *Computers & Education*, 58(3), 874-884.

Cacciamani, S., Messina, R. (2011), Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education,* 6(2), 32-54.

Calderon, A., Ruiz, M. (2015), A systematic literature review on serious games evaluation: An application to software project management. *Computers & Education*, 87, 396-422.

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz Ivá, Fernández-Manjón, B. (2020), Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157(2):103958.

Chen, S., Michael, D. (2005), *Serious Games: giochi che educano, addestrano e informano.* Roseville, CA: Muska & Lipman/Premier-Trade.

Commissione Europea (2016), New Skills Agenda per l'Europa. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=it&moreDocuments=yes (Ultimo accesso 5/05/2022).

Connolly, T.M., Boyle E.A., Macarthur E., Hainey T., Boyle, J.M. (2012), A systematic literature review of empirical evidence on computer games and Serious Games. *Computers & Education*, 59, 661-686.

Consiglio Europeo – Strategia "Istruzione e formazione 2020" (2020), https://www.miur.gov.it/unione-europea (Ultimo accesso 5/05/2022).
Consiglio Europeo di Lisbona (2000), https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione1/strategia_di_lisbona.html (Ultimo accesso 5 maggio 2022).
Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011), From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *ACM Digital Library*, 9-15.
European Commission Decision (2014), Work Programme 2014-2015. https://www.weizmann.ac.il/RGP/content/eu-horizon-2020-work-programmes-2014-2015 (Ultimo accesso 5/05/2022).
European Universities Association (EUA) (2008), European Universities' Charter on LifelongLearning Brussels. https://eua.eu/resources/publications (Ultimo accesso 5/05/2022).
Giacchi, I. (2022), *Empowerment delle competenze digitali degli insegnanti: una revisione sistematica sui Serious games nei contesti di apprendimento formale*. Atti del Convegno Nazionale Società Italiana di Pedagogia – SIPED – Roma, 27, 28, 29 gennaio 2022.
Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A.L., Baill, K., Cohen, D. (2017), Serious Games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Computers & Education*, 113, 195-211.
La Rocca, C. (2009), *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete. Il tutor organizzativo e disciplinare nella didattica e-learning.* Roma: Monolite Editrice.
Larson, K. (2020), Serious games and gamification in the corporate training environment: A literature review. *TechTrends,* 64(2), 319-328.
Ligorio, B., Cacciamani, S., Cesareni, D. (2021), *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Milano: Mondadori.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1999), Processo di Bologna https://www.miur.gov.it/web/guest/processo-di-bologna (Ultimo accesso 5/05/2022).
Persico, D., Midoro, V. (2013), *Pedagogia nell'era digitale*. Roma: Menabò.
Peters, O. (1998), *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan.
Raffaele, S. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari: Laterza.
Ricciardi, F., De Paolis, L.T. (2014), A Comprehensive Review of Serious Games in Health Professions. *International Journal of Computer Games Technology*, *2014*, 787968:1-787968:11.
Rivoltella, P. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet.* Trento: Erickson.

Sansone, N., Ligorio, M. (2008), Gli effetti della tutorship socializzata in un corso blended. In M. Ligorio, S. Smiraglia (a cura di) *Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza.* Napoli: Scriptaweb, 463-468.

Scardamalia, M. (2002), Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society.* Chicago: Open Court, 67-98.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999), Schools as knowledge-building organizations. In D. Keating, & C. Hertzman, *Today's children, tomorrow's society: The developmental Health and Wealth of Nations.* New York, NY: Guilford, 274-289.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (2006), Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences.* New York: Cambridge University Press, 97-118.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (2010), A brief history of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), 397-417.

Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., Quellmalz, E. (2012), New Assessments and Environments for Knowledge Building. In Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills.* Dordrecht: Springer, 231 – 300.

United Nations (UN, 2019), European Qualifications Framework (EQF). https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf (Ultimo accesso 5/05/2022).

United Nations (UN, 2015), Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf (Ultimo accesso 20/04/2022).

Wang, C., Huang, L. (2021), A Systematic Review of Serious Games for Collaborative Learning: Theoretical Framework, Game Mechanic and Efficiency Assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),* 16(06), 88-105.

World Health Organization (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.* Geneva: World Health Organization.

# 11.
# Educare alla prosocialità nella scuola primaria: risultati della sperimentazione del programma CEPIDEAS Junior in Italia e Colombia

Giovanni Maria Vecchio[1], Susanna Pallini[1], Maria Teresa Russo[1], Marcela Ruiz Garcia[2], Liliana Uribe Tirado[2], Federica Zava[1]

## 1. Introduzione: cos'è il comportamento prosociale

Il comportamento prosociale si caratterizza per tutte quelle azioni volte intenzionalmente a recare beneficio ad un'altra persona o gruppo, senza un tornaconto personale o una prospettiva di reciprocità. Esempi di comportamenti prosociali sono condividere, aiutare, consolare, prendersi cura (Eisenberg et al., 2015). Sono comportamenti volontari, spontanei e motivati da un sistema di valori quali la cooperazione, la solidarietà e l'interdipendenza sociale (Caprara, Gerbino et al., 2014). Numerose ricerche supportano l'assunto che il comportamento prosociale costituisca un elemento di promozione del benessere altrui e, in maniera indiretta, del benessere personale. In altre parole, pur avendo come fine primario quello di fare del bene all'altro, il comportamento prosociale ha un impatto positivo anche su chi lo mette in atto, determinando un miglioramento del suo benessere fisico ed emotivo (Caprara e Bonino, 2006; Dunn et. al., 2020). I benefici indiretti del comportamento prosociale possono derivare dall'esperienza emotivamente positiva elicitata dall'agire prosociale, quali "il sentirsi buoni", da cui deriva la rilevanza emotiva dell'azione, un effetto positivo sul concetto di sé e l'autostima, l'aumento del contatto sociale con l'altro (Fu et al., 2017; Poulin et al., 2013; Weinstein e Ryan, 2010). Durante l'infanzia i comportamenti prosociali favoriscono l'adattamento psicosociale, riducendo le condotte aggressive e proteggendo dalle amicizie devianti (Kokko e Pulkkinen, 2000; Spataro et al., 2020); inoltre, promuovono comportamenti positivi reciproci, determinando una diminuzione del rifiuto sociale ed un aumento della popolarità nel gruppo dei pari (Denham et al., 1990; Parkhurst e Asher, 1992). Studi recenti hanno evidenziato che i comportamenti prosociali determinano, per l'autore e per il destinatario, importanti benefici intra e interpersonali anche durante i periodi di forte stress. Ad esempio, è stata rilevata una significativa riduzione delle emozioni negative, quali angoscia, emozionalità negativa e sintomi depressivi in soggetti che sono stati esposti a traumi (Doré et al., 2017; Raposa et al, 2016).

[1] Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Finanziamento Progetti di ricerca biennali 2019-2020. Cofinanziamento assegni di ricerca 2019, 2020, 2021, 2022.
[2] Universidad San Buenaventura, Medellin, Colombia. Accordo di cooperazione bilaterale di Ateneo.

Preso atto della rilevanza di tali comportamenti nello sviluppo individuale di bambini, adolescenti e giovani adulti, ci si è posti la domanda se fosse possibile promuovere attivamente, attraverso azioni educative appositamente progettate, tutti quei comportamenti positivi, tra cui quelli prosociali, che favoriscono il migliore adattamento nei vari contesti di vita. Il paradigma che sembra rispondere meglio a questo quesito è quello del *Positive Youth Development* (Lerner et al., 2015), una prospettiva di prevenzione universale volta non solo a identificare i rischi e gli ostacoli nel corso dello sviluppo, ma anche ad incoraggiare le risorse, le competenze e le conoscenze necessarie per uno sviluppo socio-emotivo positivo. Nell'ambito di questo paradigma, l'approccio più efficace per l'intervento *school-based* è quello del *Social and Emotional Learning* (SEL; CASEL, 2013; Zins e Elias, 2007), che promuove lo sviluppo di abilità personali e sociali in modo integrato con i processi di insegnamento e apprendimento. Molti studi hanno documentato gli effetti positivi dei programmi SEL sul successo scolastico, le relazioni tra pari e con gli insegnanti i comportamenti aggressivi e prosociali (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

## 2. Il programma "CEPIDEAS Junior – Competenze Emotive e Prosociali: Un'Idea per la Scuola"

Il programma "CEPIDEAS Junior", adattamento per la scuola primaria del programma CEPIDEAS, acronimo di Competenze Emotive e Prosociali: un'IDEA per la Scuola (Caprara, Gerbino, et al., 2014), è un intervento school-based di tipo universale finalizzato alla promozione dei comportamenti prosociali a scuola. Validato originariamente nella scuola secondaria di I grado, ha mostrato risultati promettenti per i ragazzi adolescenti in differenti contesti culturali (es., Italia, Colombia, Cile; vedi Caprara, Luengo Kanacri et al., 2014; Luengo Kanacri et al., 2020). Si tratta di un percorso didattico che ha il fine di sensibilizzare i bambini, sia approfondendo le motivazioni e/o le implicazioni prosociali, che promuovendo comportamenti individuali e collettivi positivi. Le componenti del programma sono cinque: 1) Valori e motivazioni prosociali; 2) Competenze emotive; 3) Empatia, capacità di assumere la prospettiva altrui; 4) Capacità comunicative e di autoregolazione del comportamento; 5) Precursori dell'impegno civico. Nella figura 1 vengono rappresentati in modo sintetico i principali obiettivi di ciascuna componente. Si tratta degli aspetti costitutivi della prosocialità e delle sue determinanti, che vengono veicolate mediante l'integrazione con i contenuti curricolari di una o più materie scolastiche.

L'integrazione dei temi connessi alla prosocialità con i contenuti curriculari può procedere in modo induttivo, prendendo spunto da un contenuto curricolare specifico o in modo deduttivo, partendo dal comportamento prosociale che si desidera promuovere, sulla base di una analisi dei bisogni della classe. La metodologia dell'intervento segue i quattro criteri SAFE indicati dal *Social*

*and Emotional Learning* (Durlak et al., 2011): attività strutturate in una progressione graduale (*Sequenced*), che prevedono il coinvolgimento attivo dei bambini (*Active*), focalizzate su specifiche competenze socio-emotive (*Focused*) esplicitamente identificate (*Explicit*). L'intervento ha una durata complessiva di 100 ore, si suddivide in una fase preliminare di osservazione (20 ore), una fase di attuazione del percorso didattico, che comprende 3 unità didattiche di 20 ore ciascuna e una fase di monitoraggio e valutazione (20 ore).

| Tematiche prosociali | Componenti dell'intervento | Obiettivi (competenze) |
|---|---|---|
| Valori prosociali<br>Autoefficacia<br>Impegno Civico | **Valori prosociali (obiettivo trasversale al programma)** | ✓ Saper riconoscere i valori prosociali e i comportamenti che ne derivano<br>✓ Sapere dare valore al benessere dell'altro<br>✓ Saper mettere in atto comportamenti prosociali |
| | **Emozioni** | ✓ Saper riconoscere il linguaggio delle emozioni<br>✓ Saper esprimere le emozioni positive<br>✓ Saper gestire le emozioni negative<br>✓ Sapere usare le proprie emozioni nelle relazioni con gli altri |
| | **Empatia** | ✓ Saper assumere la prospettiva dell'altro<br>✓ Saper riconoscere i bisogni altrui |
| | **Comunicazione** | ✓ Saper ascoltare attivamente e dare risposte adeguate agli stati emotivi degli altri<br>✓ Saper comunicare assertivamente<br>✓ Saper utilizzare strategie di comunicazione adeguate in situazioni di conflitto. |

Figura 1 – Componenti e obiettivi del modello CEPIDEAS

## 3. Presentazione degli studi

Tali presupposti teorici e applicativi hanno costituito i fondamenti dei tre studi che descriveremo nel presente capitolo. Il primo studio intende analizzare le relazioni tra le capacità di regolazione emotiva dei bambini, le loro competenze empatiche e i loro comportamenti prosociali o aggressivi. Il secondo e il terzo studio presentano invece due esperienze di educazione della prosocialità nella scuola primaria, avendo entrambe come modello di riferimento il programma "CEPIDEAS Junior". Il secondo studio descrive un' esperienza pluriennale svolta in Italia con l'apporto di insegnanti in formazione, il terzo

presenta un' esperienza svolta in Colombia, nella città di Medellin, con l'apporto di futuri insegnanti e psicologi. L'obiettivo dei due studi è quello di saggiare l'efficacia degli interventi su bambini e bambine di due contesti culturali molto differenti fra loro, ovvero quello italiano e quello colombiano.

A tale scopo è stata adottato un approccio multi-informatore che prevede l'autovalutazione di bambine e bambini e l'etero-valutazione degli insegnanti. La batteria di strumenti scelti valutare le variabili di interesse della ricerca viene presentata nel paragrafo 3.1. In tutti e tre gli studi, prima della raccolta dei dati, i genitori hanno firmato un consenso informato, mentre i bambini hanno dato il loro assenso verbalmente. Gli studi aderiscono agli standard etici dell'*American Psychological Association* (APA) e sono stati approvati dalla commissione Etica dell'Ateneo di Roma Tre.

### 3.1. *Strumenti*

Regolazione Emotiva. È stata valutata dall'insegnante con la *Emotion Regulation Checklist* (ERC: Molina, et al., 2014). La checklist è costituita da 24 item (da 1 "quasi mai" a 4 "quasi sempre"), che valutano le modalità tipiche utilizzate dai bambini per regolare le proprie emozioni, suddivisi in due sottoscale: a) *Labilità/Negatività*, che misura la prevalenza dell'emozionalità negativa, la labilità emotiva e la tendenza ad essere emotivamente poco flessibili; b) *Regolazione Emotiva*, che misura le modalità di espressione emotiva appropriate, l'empatia e l'autoconsapevolezza emotiva.

*Sympathy.* È stata valutata con la *Empathy Scale* (Zhou et al., 2003), scala composta da 5 item (da 1 "per niente" a 5 "molto"), attraverso cui insegnanti valutano i comportamenti simpatetici degli alunni.

Comportamento prosociale, Aggressività fisica e verbale e Instabilità emotiva. Sono stati valutati con il questionario Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva (Caprara et al., 1992), composto da 21 item (da 1 "mai" a 3 "tante volte"), mediante l'autovalutazione degli alunni e l'etero-valutazione degli insegnanti. La scala del Comportamento Prosociale è composta da 5 item che misurano l'attitudine a manifestare comportamenti di aiuto, a condividere oggetti ed esperienze e confortare gli altri. La scala dell'Aggressività è composta da 8 item che misurano la tendenza a compiere atti aggressivi fisici o verbali. La scala di Instabilità Emotiva è composta da 7 item che valutano la tendenza a sperimentare stati di disagio, vulnerabilità, come espressione di mancanza di autocontrollo emotivo e comportamentale.

Comportamenti prosociali e aggressivi valutati dai pari. È stata adottata la metodologia del *peer rating*, tecnica che consente a ciascun alunno della classe di valutare la frequenza dei comportamenti prosociali e aggressivi di ciascun compagno (da 1 "mai" a 3 "tante volte").

Percezione del coinvolgimento scolastico. È stata rilevata con una sottoscala del Questionario del Clima di Classe (Pastorelli e Vecchio, 2009), composta da 4 item (da 1 "Nessuno" a 3 "Tutti").

### 3.2. *Disegni di Ricerca*

Nello studio 1, oltre ad esaminare eventuali differenze di genere e le relazioni tra le variabili, è stato stimato un Modello di Equazioni Strutturali con variabili latenti (Kline, 2015), mediante il software MPLUS 8 (Muthen e Muthen, 2018) per verificare le ipotesi di influenza tra i costrutti[3].

I comportamenti prosociali e aggressivi sono stati misurati attraverso variabili latenti con tre indicatori, le valutazioni degli informatori (alunni, insegnante, pari). La *sympathy* è stata misurata mediante una variabile latente con indicatori i cinque item della scala. Infine, regolazione emotiva e labilità emotiva/negatività sono state misurate mediante indicatori costituiti da *parcel items* (Little et al., 2002), due per la prima e quattro per la seconda. L'effetto di mediazione è stato testato mediante *Rmediation* (Tofighi e MacKinnon, 2011).

Negli studi 2 e 3, gli effetti degli interventi in Italia e Colombia sono stati verificati mediante un disegno di ricerca quasi-sperimentale, con valutazione pre/post test e gruppo di controllo non equivalente. Nello specifico, una classe target (in cui è stato realizzato l'intervento) e una classe di controllo (nella quale non è stato realizzato alcun intervento). La scelta della classe di controllo è ricaduta su una classe simile per numerosità e grado di scolarizzazione. Le due valutazioni (pre/post test) sono state effettuate ad una distanza media di cinque mesi, prima dell'avvio e a conclusione dell'intervento. I confronti sono stati effettuati mediante una serie di ANOVA a misure ripetute, condotte con il software statistico SPSS 28.0. Il disegno fattoriale di tipo 2x2 prevede come fattore *within subjects* il tempo (pre, post) e come fattore *between subjects* l'appartenenza al gruppo (intervento, controllo).

## 4. Studio 1: La sympathy come snodo tra la regolazione emotiva e i comportamenti prosociali ed aggressivi

### 4.1. *Obiettivi*

L'analisi della letteratura scientifica sul tema rivela un'associazione tra regolazione emotiva, *sympathy* e comportamenti prosociali e aggressivi. Tuttavia, non vi sono studi che investighino tali variabili simultaneamente, mediante un modello di equazione strutturale, che consente invece di delineare un quadro teorico su cui basare gli interventi nelle scuole. Infatti, analizzare contestualmente le relazioni di influenza tra prosocialità, aggressività e i loro antecedenti, permette di individuare quali fattori privilegiare nella progettazione degli interventi, assicurando una maggiore efficacia (Malti et al., 2016).

In particolare, le ipotesi dello studio riguardano l'analisi delle relazioni tra

[3] Per valutare la bontà di adattamento del modello, sono stati adottati i criteri proposti da Tanaka (1993): Chi$^2$, TLI, CFI (cut-off di 0.95) e RMSEA (< 0.06, intervallo di confidenza del 90%).

due importanti variabili associate al comportamento prosociale ed aggressivo: *sympathy* e regolazione emotiva versus labilità emotiva/negatività. In particolare, ipotizziamo che la *sympathy* possa costituire un punto di svolta cruciale tra le due dimensioni della regolazione emotiva e i comportamenti prosociali e aggressivi. In particolare, il modello di equazione strutturale da noi ipotizzato prevede che la regolazione emotiva adattiva influenzi la *sympathy*, che a sua volta favorirebbe i comportamenti prosociali ed inibirebbe quelli aggressivi. Al contrario, la labilità emotiva/negatività minerebbe la *sympathy* e favorirebbe i comportamenti aggressivi.

Nel modello proposto sono state prese in considerazione le differenze di genere già note in letteratura, che segnalano nei maschi, rispetto alle femmine, minori capacità di regolazione emotiva (Sanchis-Sanchis et al., 2020), minori *sympathy* e prosocialità (Eisenberg et al., 2015; Zuffianò et al., 2018) ed una maggiore tendenza all'aggressività aperta (Eisner e Malti, 2015). Tale analisi è stata condotta tenendo in considerazione le diverse prospettive nel valutare la presenza o meno di comportamenti prosociali e/o aggressivi nei bambini: la loro prospettiva personale, quella dei loro coetanei e quella degli insegnanti (Zuffianò et al., 2018).

### 4.2. *Partecipanti*

Hanno partecipato allo studio 1055 bambini di scuola primaria provenienti dall'area metropolitana di Roma (il 94,6% nati in Italia; 475 femmine and 540 maschi, informazione mancante per 40 bambini). L'età varia tra 7 e 12 anni ($M$=8.57, $SD$=.78). I bambini sono stati reclutati in 13 scuole[4] per un totale di 54 classi. I loro insegnanti, uno per ogni classe, hanno partecipato attivamente, rispondendo ai questionari. I dati sono stati raccolti da 27 insegnanti ancora in formazione, studentesse e studenti dell'ultimo anno del Corso di laure Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Roma Tre, insieme alle/agli insegnanti in servizio.

### 4.3. *Risultati*

Coerentemente con la letteratura, i risultati dell'ANOVA indicano chiare differenze di genere: le bambine risultano più prosociali, più simpatetiche e meno aggressive, con più ampie capacità di regolazione emotiva e minore labilità emotiva/negatività dei bambini. Dall'analisi delle correlazioni risultano relazioni significative positive fra comportamenti prosociali, *sympathy* e regolazione emotiva, negative con la labilità emotiva/negativa; di segno opposto quelle che riguardano i comportamenti aggressivi e le medesime variabili considerate prima.

[4] Hanno partecipato alla ricerca le scuole: Fratelli Cervi, Carlo Levi, Rosalba Carrera, Roma, Giovanni XXIII, Manin, Padre Semeria, Regina Elena (Roma); I.C. Velletri Centro, Velletri (RM); I.C. Marianna Dionigi, Lanuvio (RM); I.P. Virgo Fidelis, Grottaferrata; (RM), I.C. Via Apulia, Tricase (Puglia).

Il Modello di Equazione Strutturali presenta indici che denotano un buon adattamento con i dati empirici: $\chi^2$ (115) = 664.688p<.001, RMSEA=0.06 (.06 .07), CFI=.95, SRMR=.06. Come ipotizzato (vedi Figura 2), la regolazione emotiva ha un effetto positivo e significativo sulla *sympathy* che, a sua volta, influisce positivamente e significativamente sui comportamenti prosociali dei bambini. I risultati mostrano anche un effetto indiretto della *sympathy* (0.321, SE = 0.03, 95% CI [0.26, 0.38]), avvalorando il suo ruolo cruciale nel mediare l'effetto della regolazione emotiva sul comportamento prosociale. Riguardo alla labilità emotiva/negatività, si rileva un ridotto ma significativo effetto sulla *sympathy* e un'assenza di mediazione di quest'ultima sul comportamento aggressivo (0.006, SE = 0.004, 95% CI [0, 0.01]). Emerge, invece, un forte effetto diretto della abilità emotiva/negatività sul comportamento aggressivo. Il modello spiega ben l'89% della varianza per i comportamenti prosociali e il 77% della varianza per i comportamenti aggressivi.

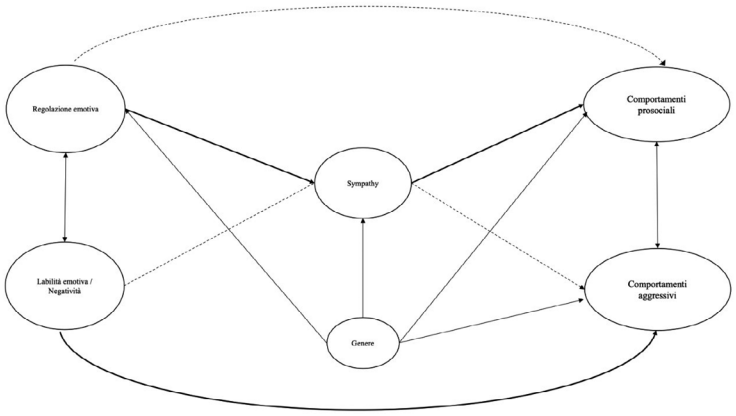



Figura 2 – Modello di Equazioni Strutturali[5]

## 5. Studio 2: Sperimentazione del programma CEPIDEAS Junior in Italia.

### 5.1. *Obiettivi*

Obiettivi e ipotesi dello studio sono stati quelli di verificare gli effetti dell'intervento su:

– Indicatori di adattamento sociale in età evolutiva, ipotizzando un incre-

[5] Le linee continue in grassetto indicano l'effetto indiretto della *Sympathy* e quello diretto della Labilità emotiva/negatività. Le linee tratteggiate indicano effetti significativi ma inferiori rispetto a quelli indicati in grassetto. Le linee continue indicano l'effetto significativo del genere.

mento dei comportamenti prosociali e un decremento dei comportamenti aggressivi e di instabilità emotiva;
– *Sympathy,* ipotizzando un incremento delle capacità simpatetiche dei bambini valutate dagli insegnanti;
– Regolazione emotiva e labilità emotiva/negatività, ipotizzando un incremento delle capacità di regolazione emotiva adattiva e un decremento della labilità emotiva/negatività.

## 5.2. *Metodologia*

### *5.2.1. Partecipanti*

I partecipanti alla ricerca sono i medesimi dello studio 1. Si tratta di alunne e alunni frequentanti perlopiù le classi III (47,7%) e IV (40,6%) e in misura ridotta le classi II (7,9%) e V (3,8%). Il 5,4% è di origine straniera. Hanno preso parte allo studio anche le/gli insegnanti, uno per ogni classe. Al fine di verificare l'efficacia dell'intervento le 54 classi partecipanti sono state suddivise equamente in gruppo di intervento (*N.* alunni = 534, femmine = 243) e di controllo (*N.* alunni = 521, femmine = 232). Il disegno di ricerca adottato è descritto nel paragrafo 3.2.

## 5.3. *Risultati*

Per quanto riguarda il primo obiettivo, i risultati delle ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato un incremento dei comportamenti prosociali, in modo concorde per autovalutazione [$F$(1,965) 16.16; $p$<.001; eta$^2$ .03], valutazione dell'insegnante [$F$(1,967) 29.86; $p$<.001; eta$^2$ .03] e quella dei pari [$F$(1,959) 20.45; $p$<.001; eta$^2$ .02]. È emerso anche un decremento dei comportamenti aggressivi, statisticamente significativo per la valutazione dell'insegnante [$F$(1,970) 8.79; $p$<.01; eta$^2$ .01] e dei pari [$F$(1,990) 5.96; $p$<.05; eta$^2$ .02], non significativo per l'autovalutazione [$F$(1,963) 2.66; $p$<.090; eta$^2$ .03]. Infine, è diminuita anche la frequenza dei comportamenti di instabilità emotiva, sia per l'autovalutazione [$F$(1,965) 3.73; $p$<.05; eta$^2$ .01] che per quella dell'insegnante [$F$(1,970) 38.51; $p$<.001; eta$^2$ .04]. In generale, da prospettive differenti (autovalutazione, insegnante, pari), è stato possibile rilevare che nelle classi in cui è stato realizzato l'intervento è aumentata la frequenza di comportamenti di condivisione, aiuto e conforto, è diminuita la frequenza di comportamenti di aggressività fisica e verbale e, infine, si sono ridimensionati comportamenti di scarso controllo come urlare, interrompere, fare giochi pericolosi.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, i risultati delle ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato un incremento delle capacità simpatetiche dei bambini che hanno preso parte all'intervento [$F$(1,721) 71.58; $p$<.001; eta$^2$ .09]. In particolare, le/gli insegnanti hanno valutato i propri alunni come più capaci di preoccuparsi per gli altri e provare dispiacere per compagni che sono tristi, turbati o che stanno male.

Per quanto riguarda il terzo obiettivo, i risultati delle ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato effetti significativi dell'intervento sulla regolazione emotiva adattiva [$F(1,969)$ 53.04; $p<.001$; eta$^2$ .05] e sulla labilità emotiva/negatività [$F(1,969)$ 29.37; $p<.001$; eta$^2$ .03]. In modo particolare, è aumentata la capacità di controllarsi in situazioni emotivamente intense, di dare risposte positive nelle interazioni e di rimandare le gratificazioni, mentre è diminuita l'incapacità di riprendersi dopo una situazione di difficoltà o frustrazione, di reagire in modo impulsivo e di rispondere in modo negativo ai compagni e agli adulti.

## 6. Studio 3: Sperimentazione del programma CEPIDEAS Junior in Colombia

### 6.1. *Obiettivi*

La finalità del progetto di ricerca è quella di adattare al contesto scolastico colombiano il modello CEPIDEAS Junior, tenendo conto soprattutto di due importanti differenze: quelle culturali tra i due paesi e quelle relative alla composizione delle classi in Colombia (mediamente di 40 alunni).

Obiettivi generali del progetto di ricerca sono stati:

a. favorire negli alunni della scuola primaria l'adattamento sociale in relazione al contesto scolastico (con i pari e con gli insegnanti), mirando particolarmente alla sollecitazione e allo sviluppo delle dinamiche inclusive;
b. sviluppare negli insegnanti competenze didattiche specifiche per lo sviluppo della prosocialità e delle pratiche inclusive;
c. creare all'interno delle singole scuole una task force per la prosocialità che operi in modo continuativo nel tempo per la promozione di un clima scolastico positivo.

Obiettivi specifici dell'intervento sono la promozione negli alunni di valori prosociali, dei fattori determinanti dei comportamenti prosociali (componenti del modello), di relazioni tra pari positive, del coinvolgimento scolastico.

Nel presente contributo si riportano gli effetti dell'intervento sugli indicatori di adattamento sociale in età evolutiva (primo obiettivo), sulla regolazione emotiva e la labilità emotiva/negatività (secondo obiettivo) valutati dall'insegnante e sul coinvolgimento scolastico autovalutato (terzo obiettivo).

### 6.2. *Metodologia*

#### *6.2.1. Partecipanti*

Il progetto è stato realizzato in quattro scuole della città di Medellín (Dipartimento di Antiochia, Colombia)[6], in classi III della scuola primaria, strato

[6] Hanno partecipato alla ricerca le seguenti scuole: I.E. Concejo e I.E. Octavio Calderón Mejía

sociale medio-basso. Hanno partecipato allo studio 339 bambini (il 90% nati in Colombia, il 10% in Venezuela), di cui 198 maschi e 136 femmine (informazione mancante per 5 bambini). L'età varia tra 7 e 12 anni (*M*=8.25, *SD*=.78). Hanno preso parte allo studio anche le/gli insegnanti, uno per ogni classe. Al fine di verificare l'efficacia dell'intervento le classi sono state suddivise equamente in gruppo di intervento (*N.* alunni = 169, femmine = 62) e di controllo (*N.* alunni = 170, femmine = 74). Il disegno di ricerca adottato è descritto nel paragrafo 3.2.

*6.2.2. Risultati*

Per quanto riguarda il primo obiettivo, le/gli insegnanti hanno segnalato un incremento dei comportamenti prosociali [$F(1,299)$ 26.72; $p<.001$; $eta^2$ .08] e un decremento dei comportamenti aggressivi [$F(1,299)$ 8.60; $p<.01$; $eta^2$ .03] e di instabilità emotiva [$F(1,299)$ 6.99; $p<.01$; $eta^2$ .02]. Per quanto riguarda il secondo obiettivo, le/gli insegnanti hanno evidenziato un incremento significativo delle capacità di regolazione emotiva adattiva [$F(1,298)$ 28.43; $p<.001$; $eta^2$ .09] e un decremento della labilità emotiva/negatività [$F(1,298)$ 29.37; $p<.001$; $eta^2$ .03]. Per quanto riguarda il terzo obiettivo, gli alunni delle classi di interventi hanno registrato un lieve incremento del coinvolgimento attivo nella scuola [$F(1,292)$ 4.64; $p<.05$; $eta^2$ .02].

## 7. Conclusioni

L'educazione può essere paragonata ad una moneta, le cui facce indicano i due suoi grandi obiettivi. Primo, far sì che i bambini apprendano e diventino criticamente informati; secondo, formare cittadini maturi, propositivi ed etici. L'educazione prosociale mira a tenere insieme questi due obiettivi, al fine di migliorare l'apprendimento e promuovere cambiamenti positivi a breve termine nel pensiero, nelle abilità sociali e personali degli studenti, che hanno effetti lungo tutto l'arco vita (Brown et al., 2012).

Coerentemente con una visione sistemica degli interventi fondati sul *Social and Emotional Learning* (Mahoney et al., 2021), il progetto di ricerca presentato nel presente contributo, nelle sue diverse articolazioni, ha ottenuto risultati a più livelli. Dal punto di vista teorico e metodologico, l'individuazione dei fattori individuali e contestuali che influenzano, in modo diretto e indiretto, i comportamenti prosociali e aggressivi. In particolare, il primo studio ha messo in rilievo l'importanza della regolazione emotiva adattiva nel favorire la messa in atto dei comportamenti prosociali attraverso la mediazione determinante della *sympathy.* Allo stesso tempo ha evidenziato l'azione diretta della labilità emotiva/negatività nel contrastare i comportamenti aggressivi. Inoltre, per

(scuole di intervento); I.E. Ramón Giraldo Ceballos, I.E. Francisco Antonio Zea (scuole di controllo).

quanto concerne la metodologia dell'intervento, l'implementazione del CEPIDEAS Junior in due contesti culturali molto differenti come l'Italia e la Colombia ha permesso di adattare il programma alle peculiarità e ai bisogni dei contesti scolastici e sociali.

A livello degli alunni, principali destinatari dell'intervento, è stato possibile osservare risultati significativi nello sviluppo delle competenze sociali, emotive, empatiche, nell'incremento dei comportamenti prosociali e nel miglioramento del clima di classe, tutti fattori che possono favorire il rendimento scolastico.

Anche per gli insegnanti è possibile tracciare un bilancio positivo dell'esperienza. Il programma CEPIDEAS Junior, infatti, ha permesso loro di acquisire competenze nella progettazione e realizzazione di lezioni curriculari orientate alla prosocialità, che sostengano valori come altruismo, disponibilità, rispetto e responsabilità personale e collettiva. Le/gli insegnanti hanno avuto anche la possibilità di conoscere pratiche volte all'incoraggiamento di comportamenti positivi, alla gestione dei comportamenti inappropriati e alla promozione di relazioni positive tra e con gli alunni.

L'esperienza descritta nel presente capitolo offre un contributo anche a livello delle politiche educative e sociali. La sperimentazione e la validazione di un percorso di educazione alla prosocialità fornisce un modello generalizzabile per sensibilizzare all'inserimento di tematiche prosociali nella programmazione curricolare e all'adozione di buone pratiche per promuovere l'inclusione, un clima positivo e l'adattamento scolastico.

## Riferimenti bibliografici


Brown, P., Corrigan, M.W., Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.) (2012), *Handbook of prosocial education*. Rowman & Littlefield.

Caprara, G.V., Bonino, S. (2006), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.

Caprara, G.V., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., Vecchio, G.M. (2014), *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Caprara, G.V., Kanacri, B.P.L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Bridglall, B. (2014), Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*, 386-396.

Caprara, G.V., Pastorelli, C., Barbaranelli C., Vallone, R. (1992), Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva. Firenze: Giunti OS.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013), *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990), Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, *61*, 1145-1152.

Doré, B.P., Morris, R.R., Burr, D.A., Picard, R.W., Ochsner, K.N. (2017), Helping others regulate emotion predicts increased regulation of one's own emotions and decreased symptoms of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43(5*), 729-739.

Dunn, E.W., Whillans, A.V., Norton, M.I., Aknin, L.B. (2020), Prosocial spending and buying time: Money as a tool for increasing subjective well-being. In *Advances in Experimental Social* Psychology (Vol. 61, pp. 67-126). Academic Press.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G., Knight, G.P. (1991), Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application* (pp. 63-88). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fu, X., Padilla-Walker, L.M., Brown, M.N. (2017), Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence*, *57*, 90-98.

Kline, R.B. (2015), *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., Vitaro, F. (2006), Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence, 16,* 403-428.

Lerner, R.M., Lerner, J.V., Bowers, E.P., Geldhof, G.J. (2015), Positive youth development and relational-developmental-systems. In W. . Overton, P.C.M. Molenaar, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 607-651). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Luengo Kanacri, B.P., Zuffiano, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Tirado, L.U., Thartori, E., Martinez, M.L. (2020), Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology*, *55*, 48-59.

Mahoney, J.L., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Dusenbury, L., Jagers, R.J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T.P., VanAusdal, K., Yoder, N. (2021), Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1142.

Malti, T., Chaparro, M.P., Zuffianò, A., Colasante, T. (2016), School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *45*(6), 718-731.

Molina, P., Sala, M.N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M.A., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D., Cicchetti, D. (2014), The Emotion Regulation Checklist–Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(5), 624-634.

Muthén, L.K., Muthén, B. (2018), *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles: Muthén & Muthén.

Parkhurst, J.T., Asher, S.R. (1992), Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, *28*(2), 231-241.

Pastorelli, C., Vecchio, G.M., (2009), *Scala di Valutazione del Clima di Classe*. Report non pubblicato.

Poulin, M.J., Brown, S.L., Dillard, A.J., Smith, D.M. (2013), Giving to others and the association between stress and mortality. *American journal of public health, 103*(9), 1649-1655.

Raposa, E.B., Laws, H.B., Ansell, E.B. (2016), Prosocial behavior mitigates the negative effects of stress in everyday life. *Clinical Psychological Science, 4*(4), 691-698.

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M.D., Moliner, A.R., Morales-Murillo, C.P. (2020), Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 946.

Spataro, P., Calabrò, M., Longobardi, E. (2020), Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, *17*(5), 727-745.
Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2017), Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development, 88*(4), 1156-1171.
Tofighi, D., MacKinnon, D.P. (2011), RMediation: An R package for mediation analysis confidence intervals. *Behavior research methods*, *43*(3), 692-700.
Weinstein, N., Ryan, R.M. (2010), When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222-244.
Zhou, Q., Valiente, C., Eisenberg, N. (2003), Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington, DC: American Psychological Association.
Zins, J.E., Elias, M.J. (2006), Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
Zuffiano, A., Sette, S., Colasante, T., Buchmann, M., Malti, T. (2018), Cross-Informant Assessment of Children's Sympathy: Disentangling Trait and State Agreement. *Frontiers in Applied Mathematics and Statistics*, *4*, 8.

## Pubblicazioni della ricerca

Vecchio, G.M., Zava, F. (2021), *Quando le relazioni mancano: la scuola promotrice di Prosocialità durante la pandemia di Covid-19*. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione.
Vecchio, G.M., Zava, F., Cattelino, E., Zuffianò, A., Pallini, S. (Submitted), The sympathy as a turn-point between emotional regulation and prosocial and aggressive behaviours in middle childhood.
Vecchio, G.M., Zava, F., Zuffianò, A. (In preparation), Effects of CEPIDEAS Junior program in the primary school on prosocial behaviors: te mediational rle of sympathy.
Vecchio, G.M., Zava, F., Ruiz, M., Uribe, L. (In preparation), Promoting Prosocial Behavior in Primary School Children in Colombia: The CEPIDEAS Junior program.

Zava, F. (2020), A scuola di prosocialità: il programma CEPIDEAS Junior e l'educazione al bene comune (pp.205-221). In M. Fiorucci (A cura di). *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione. Roma TrE-Press.

## Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Poster: 19th "European Conference on Developmental Psychology", Athens (Greek), 29 Agosto – 1 Settembre 2019.

Relazione: EADP Tour 2021, University of Applied Sciences Upper, Austria, 3 settembre 2021.

Simposio e relazione: XXIX Congresso Nazionale AIP – Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Bari, 20-22 Settembre 2021.

Relazione: International Seminar on Narrative Sociology, Roma Tre University, 5 ottobre 2021. Contributi proposti per il XXX Congresso Nazionale AIP – Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Padova, 27-30 Settembre 2022.

# Autori

*Accorinti M.*
Docente di Metodologia della ricerca sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di politiche sociali, progettazione sociale, valutazione dei servizi sociali, studi sul Terzo settore, immigrazione e altre problematiche sociali (anziani, disabili).

*Aleandri G.*
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ove dirige il Master in Artiterapie. È autrice di volumi e articoli in Italia e all'estero, in particolare sull'educazione degli adulti e permanente.

*Aluffi A.*
Professore Ordinario, insegna Pedagogia Interculturale, Pedagogia Sociale e Teoria e Metodi della Consulenza Pedagogica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dove coordina il corso di studi per Educatori di Nido e della Prima Infanzia. Le sue ricerche vertono sui temi dell'interculturalità, della mediazione, della ricerca azione e della consulenza pedagogica.

*Angeloni B.*
Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e collabora con il Laboratorio delle Metodologie qualitative. Nel percorso di studi e professionale ha maturato esperienze di studio e di ricerca nell'ambito dell'educazione degli adulti.

*Azara L.*
Ricercatore universitario e si occupa di studi di genere e storia sociale con una attenzione privilegiata all'evoluzione dei costumi nella seconda metà del XX secolo. È responsabile scientifico del progetto Learning City per la Città metropolitana di Reggio Calabria e coordina il progetto di Dipartimento sulle Learning Cities.

*Barsotti S.*
Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dove insegna Letteratura per l'infanzia. La sua ricerca riguarda gli aspetti storico-letterari e educativo-pedagogici della Letteratura per l'infanzia. Tra le pubblicazioni più recenti: Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo (con Lorenzo Cantatore; Carocci, 2019); Vamba e la grandezza dei piccoli. "Il giornalino della Domenica" (1906-1911), Anicia, Roma 2020.

*Bello A.*
Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Si occupa di sviluppo del linguaggio in popolazioni atipiche (sindrome di Down e di Williams), a rischio (parlatori tardivi e prematuri) e in condizione di bilinguismo.

*Biasi V.*
Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di "Scienze della Formazione" e il Dottorato in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale" dell'Ateneo "Roma Tre". Membro della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), contributi significativi, teorici e sperimentali, concernono i processi cognitivi e motivazionali, le dinamiche psico-pedagogiche dell'individualizzazione didattica e la valutazione degli apprendimenti e degli atteggiamenti.

*Bilotti A.*
Ricercatore TD/B in Sociologia generale, assistente sociale specialista, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; membro del Direttivo della Società Italiana di Servizio sociale (*SocISS*). Consulente di Banca Mondiale (*The World Bank Group*) per il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

*Bocci F.*
Professore ordinario del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, del quale è attualmente Direttore vicario, coordina il CdL in SFP, dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno ed è Responsabile del Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale. È autore di 290 pubblicazioni scientifiche.

*Borruso F.*
Associata di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Attualmente è membro del Consiglio Scientifico del *MuSEd* (Roma Tre) dal 2015, Vicedirettrice dal 2018. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnala la monografia *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, (2019, Franco Angeli), che ha ricevuto il premio Siped nel 2020.

*Bove G.*
Professore ordinario di Statistica nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ed è stato membro del Nucleo di valutazione di ateneo. Svolge attività di ricerca nell'ambito della Statistica Multivariata, del campionamento e della valutazione degli apprendimenti in indagini educative su larga scala.

*Briceag B.*
Dottore di ricerca in "Teoria e ricerca educativa e sociale". È coinvolta in diversi progetti di ricerca con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Gli interessi di ricerca riguardano la continuità educativa nei servizi per l'infanzia, la formazione degli insegnanti e la promozione della lettura nella prima infanzia.

*Burgalassi M.*
Professore ordinario di sociologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre si occupa prevalente di tematiche relative alle politiche e ai servizi sociali e alla formazione universitaria.

*Caggiano V.*
Professore associato, insegna Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni e Pedagogia sociale e del lavoro. Tra le sue pubblicazioni: Educazione imprenditoriale, Anicia, Roma 2012; *Hard work and soft skills*, Anicia, Roma 2019; *Quantità e qualità nell'orientamento*, Anicia, Roma, 2010.

*Carbone V.*
Professore Associato in *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* (Sps/08) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, dove dirige TRANSIZIONI, Laboratorio di ricerca su mutamenti sociali e nuove soggettività. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono su processi migratori e trasformazioni urbane, transizioni scuola-lavoro e forme di precarietà.

*Casale E.*
Dottorando in Teoria e Ricerca Educativa presso il Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca vertono sulla formazione continua e sullo studio dell'ePortfolio per l'orientamento al e nel mondo del lavoro.

*Casavecchia A.*
Professore associato e insegna Sociologia dei processi culturali e della religione, Sociologia della cultura di genere, Sociologia della famiglia nel Dip. Scienze della Formazione – Università di Roma Tre. Recenti pubblicazioni: *Karl Mannheim e le trasformazioni sociali del nostro tempo*, Carocci, Roma 2022; *L'ospedale dei bambini. 1869 – 2019 Una storia che guarda al futuro*, Rizzoli, Milano 2020.

*Castellana G.*
Docente di ruolo nella scuola secondaria di primo grado e ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso l'Università Roma 3. Le sue linee di ricerca sono prevalentemente orientate all'ambito della formazione dei docenti, alla valutazione e alla didattica della lettura e comprensione.

*Castorina A.*
Dottore di ricerca in iberistica, si dedica principalmente a studi traduttologici e terminologici; da alcuni anni ha ampliato le sue linee di ricerca interessandosi alla didattica delle lingue straniere, in particolare all'esposizione dei bambini in età prescolare a input linguistici qualitativamente mirati.

*Chistolini S.*
Ph.D., professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Tra i suoi interessi scientifici emergono le ricerche in pedagogia comparata e interculturale, educazione alla cittadinanza, formazione degli insegnanti e outdoor education. Responsabilità e coordinamento di diverse reti accademiche nazionali ed internazionali.

*Ciriaci A.M.*
PhD, Professore Associato di Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica inclusiva, la didattica per competenze, la valutazione delle competenze, la formazione degli insegnanti.

*Corsini C.*
Professore ordinario in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

*D'Amante M.F.*
Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. Ha pubblicato: *De la institutione di tutta la vita de l'homo nato nobile e in città libera*, Anicia, Roma 2018; *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2019; *L'atelier musicale*, Anicia, Roma 2021.

*De Angelis B.*
Ordinaria di Didattica e Pedagogia inclusiva, è Delegata del Rettore per il supporto all'inclusione e rappresentante dell'Università degli Studi Roma Tre nei Gruppi di Lavoro della RUS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile). Dirige il Corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Cassino e il Master in Storytelling. Contributi teorici e applicativi e linee di ricerca riguardano i dispositivi narrativi e le dinamiche socio-emotive nella relazione educativa.

*De Carlo F.*
Dottore di Ricerca in Pedagogia e cultrice delle materia per gli insegnamenti di Didattica generale e Didattica dell'orientamento in prospettiva europea presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. *Ha partecipato come componente del gruppo di ricerca a progetti FAMI e a progetti ERASMUS+ KA1 e KA2*.

*De Vincenzo C.*
Dottoranda presso il Dipartimento di "Scienze della Formazione", afferente al Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale" dell'Ateneo "Roma Tre". Membro della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), si occupa di strumenti di valutazione degli atteggiamenti e degli apprendimenti e processi di orientamento scolastico e universitario.

*Di Rienzo P.*
Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, insegna Educazione degli adulti e Apprendimento permanente. È responsabile scientifico del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti e Direttore del Master di I livello HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane.

*Di Sandro M.*
PhD in Sociologia e Ricerca Sociale, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre sul progetto *Aree fragili e piccoli comuni. Un'indagine sulla condizione giovanile nell'Alta Valle del Volturno (Molise)*. Conduce ricerche sui temi delle disuguaglianze sociali e territoriali, i processi di marginalizzazione ed esclusione.

*Ferraresi P.*
Psicologa, psicoterapeuta, esperta nella valutazione e nell'intervento di bambini con disordini del neurosviluppo (disturbi di apprendimento e di linguaggio). Collabora con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma nelle ricerche sullo sviluppo del linguaggio in condizioni di bilinguismo.

*Fiorentini C.*
Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa presso l'Università Roma Tre. È autrice di articoli su riviste scientifiche, tra cui: Aleandri, G., Fiorentini, C. (2022). Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua. *Formazione, lavoro, persona*, 37, 35-55.

*Fusco F.*
Laureata in Sociologia all'Università La Sapienza, con un Master in *Economia della Comunicazione e Mass Media* conseguito presso l'Università Tor Vergata di Roma. Dal 2005 si occupa di sviluppo organizzativo e del personale e di metodologie e tecniche per la formazione e l'apprendimento degli adulti.

*Gammaitoni M.*
Sociologa e professoressa associata di Sociologia Generale, presso l'Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. I suoi temi di ricerca vertono sulla questione dell'identità, il ruolo sociale di artiste/i, le migrazioni e la metodologia della ricerca sociale.

*Geat M.*
Professore ordinario di Letteratura Francese, Marina Geat ha incentrato la sua attività di ricerca internazionale su scrittori del XIX e XX secolo e sulle connessioni del discorso letterario con le problematiche dell'educazione. La sua ultima monografia è *Simenon et Fellini. Paradoxes et complicités épistolaires*, Paris, 2019.

*Giacchi I.*
Dottoranda di ricerca in *Teoria e Ricerca Educativa* presso il Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Ha conseguito un master dal titolo *Strategie e strumenti Digitali per i Professionisti HR* presso Studio Saperessere Srl. I suoi interessi di ricerca vertono sul Digital learning e nuove metodologie formative.

*Giardiello M.*
Professore associato di Sociologia dei Processi Culturali presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove insegna Sociologia dell'Educazione e Famiglie e Reti Sociali. È autore di numerosi saggi e libri sui temi dello studio delle comunità locali, della mobilità giovanile e della marginalità.

*Giuliani A.*
Ricercatore presso il DSF dell'Università Roma Tre, ha sviluppato ricerche su tematiche attinenti alla leadership educativa, all'organizzazione didattica, alla formazione degli insegnanti e al Sistema integrato "zerosei". I suoi studi sono orientati ad individuare strategie di qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

*Gueli C.*
Assegnista di ricerca in Pedagogia Sperimentale e Valutazione Scolastica del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, è formatrice e conduttrice di cantieri di analisi interna per l'esplorazione delle istituzioni mediche e scolastiche in prospettiva inclusiva. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche su tali temi.

*Guerini I.*
Ricercatrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, insegna Pedagogia Inclusiva e Disability Studies. I suoi interessi di ricerca vertono sulla formazione degli insegnanti (curriculari e di sostegno) e sui processi inclusivi scolastici e sociali. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche su volume e in riviste.

*J. Eduardo Sierra Nieto*
Professore del Dipartimento di Teoria e Storia dell'Educazione e MIDE, presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga (Spagna)

*La Rocca C.*
Professore associato nel settore ASN 11/d2 presso il DSF dell'Università Roma Tre, dove svolge attività didattiche, di ricerca e di gestione. Le sue indagini riguardano in particolare l'utilizzo del digitale per lo sviluppo di competenze di riflessione, di comunicazione e di orientamento in differenti contesti formativi.

*Lepri C.*
Professoressa associata di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di letteratura per l'infanzia con particolare riferimento ai diversi linguaggi artistico-narrativi e alla produzione poetica contemporanea.

*Leproni R.*
Professore aggregato di lingua e traduzione inglese. Si occupa di Storytelling in L2, di ESP in HR, discipline educative e Scienze Sociali, di lingua nella costruzione partecipata dell'identità con un focus su BES, stereotipizzazione, bullismo, ridefinizione delle prospettive di genere negli studi disciplinari. Responsabile scientifico con L. Azara dei progetti sulle Learning Cities attivati in Dipartimento, è referente eTwinning per l'Ateneo.

*Luppi F.*
RTDB (Lingua e Traduzione Inglese). Autore dei testi *Cerimonie e Artifici nel Teatro di W.B. Yeats* (NEU 2011), *Fathers and Sons at the Abbey Theatre* (BrownWalker Press 2018), e *La traduzione va in scena* (Bagatto 2021). Ambiti di studio: irlandesistica, letteratura post-coloniale, translation studies.

*Margottini M.*
Professore ordinario di Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. È direttore del CAFIS (Centro di Ateneo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti di Scuola Superiore), presidente della Fondazione Roma Tre Education, coordinatore del CdLM in E-learning e media education (LM93).

*Martín E.C.*
Professoressa del Dipartimento di Didattica e Organizzazione Scolastica, presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga.

*Millán Gasca A.*
Professore ordinario del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e socio corrispondente della International Academy of History of Science. si occupa di storia della matematica e di istruzione e cultura matematica.

*Moretti G.*
Professore ordinario presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di

Scienze della Formazione, è titolare degli insegnamenti "Didattica della lettura" e "Organizzazione didattica e processi valutativi". È direttore del Master universitario di II livello in "Leadership e Management in Educazione". Le principali linee di ricerca riguardano: i processi di insegnamento-apprendimento, la progettazione didattico-educativa e la valutazione degli apprendimenti con riferimento alle competenze di lettura; l'esercizio della leadership educativa e lo sviluppo del sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6.

*Morini A.L.*
Ricercatore (RTD-b) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre e titolare dell'insegnamento di Didattica Generale del CdL in Scienze dell'Educazione per educatori e formatori, curriculum Educatore. Si occupa in particolare di tematiche legate alla promozione della lettura, all'uso integrato delle nuove tecnologie nella didattica e allo sviluppo professionale dei docenti.

*Neri Macchiaverna F.*
Docente di scuola primaria e cultrice della materia Matematica e didattica della Matematica presso l'Università Roma Tre, si occupa di matematica ed espressività a scuola (arti, intercultura, presenza scenica degli insegnanti).

*Olivieri F.*
Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre dove insegna Teoria e pratiche della consulenza pedagogica, Tirocinio e conduce il laboratorio di Pedagogia sociale. È presidente della Federazione delle associazioni pedagogiche (Feder.Ped.).

*Orlando A.*
Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa, cultrice di materia in Pedagogia e Didattica Inclusiva e componente del Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale. I suoi studi e il suo percorso di ricerca sono orientati all'indagine sulle competenze professionali di educatori e formatori.

*Pallini S.*
Docente di Psicologia dello Sviluppo nel Dipartimento Scienze della formazione, Università di Roma Tre. Didatta di terapia cognitivo-comportamentale, ha lavorato come psicoterapeuta nei servizi di Salute Mentale. Gli interessi di ricerca vertono sui processi di auto-regolazione alla luce della teoria dell'attaccamento.

*Panichelli V.*
Laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Roma Tre nel 2021 con una tesi in didattica della matematica su *L'innovazione didattica a scuola come questione culturale: il caso di Jacques Camescasse e della scatola-gioco «L'Initiateur mathématique»* (1910).

*Peris Cancio L.F.*
Assistente sociale specialista e sociologo; ha lavorato presso il Dipartimento di Politiche e Servizi Sociali di Roma Capitale; nel 2020 è stato assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Attualmente è ricercatore presso Sapienza-Università di Roma.

*Perucchini P.*
Direttrice vicaria del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. I sui studi vertono su: sviluppo comunicativo e gestuale nell'infanzia, riduzione dei pregiudizi nel contesto scolastico, discussione in classe, credenze degli insegnamenti e pratiche educative.

*Piccione V.A.*
È PO, coordinatore di CdLM e curriculum dottorale, ha tenuto lezioni presso università europee. A livello nazionale e internazionale, è reviewer, membro di gruppi di ricerca, comitati scientifici; alcuni suoi volumi sono presso biblioteche di altri Paesi (dalla Germania agli Stati Uniti), Valutatore per MIUR, Agence Erasmus+ France, UE.

*Pompeo F.*
Professore ordinario e insegna Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove coordina anche l'*Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M.G. Favara"*. Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, L'E.N.S. di Lione e L'Universitad de la Habana, a Cuba. Da anni è impegnato nella ricerca sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, lavorando con enti pubblici e realtà associative.

*Rizzo A.L.*
PhD e professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi RomaTre. I suoi filoni di ricerca e la sua attività di studio in prospettiva inclusiva comprendono: la formazione degli insegnanti; le potenzialità della musica per innalzare i livelli di partecipazione e apprendimento; il Reciprocal Teaching per la comprensione del testo anche in allievi con bisogni educativi speciali; la promozione del metodo di studio per gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento; lo studio di risposte educative e sociali ai bisogni delle persone con disabilità nelle situazioni di emergenza.

*Ruiz Garcia M.*
Dottoranda di ricerca presso la Facoltà di Psicologia, Università San Buena-

ventura di Medellín (Colombia), in co-tutela on l'Università Sapienza di Roma. Svolge attività di ricerca nell'ambiente scolastico, si occupa di sviluppo, clima e rendimento scolastico negli adolescenti.

*Russo M.T.*
Professore ordinario di Filosofia Morale e Bioetica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Le sue ricerche vertono sulla filosofia spagnola contemporanea e su temi di etica del corpo e della salute, con particolare riguardo al pensiero femminile.

*Sapuppo F.*
Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

*Serra G.*
Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Collabora con il Laboratorio delle Metodologie qualitative del medesimo Dipartimento, in progetti di ricerca sui temi del riconoscimento delle competenze e nella gestione di progetti finanziati dal programma europeo Erasmus +.

*Svolacchia M.*
Professore associato, addottorato a Padova e Venezia (*Linearizzazione e Geminazione in Semitico*), dal 2002 è professore di Linguistica presso il dip. di Scienze dell'Educazione/della Formazione. Si è occupato principalmente di *fonologia* (italiano, semitico, somalo), *sintassi* (somalo, italiano), *lingua scritta, pregiudizi linguistici*.

*Tazza C.*
Pedagogista, dottoranda nel curriculum "Ricerca sociale teorica e applicata", Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Si occupa di visite domiciliari per famiglie a rischio utilizzando il metodo Brazelton, per cui si è formata al centro di Roma e dell'Ospedale Meyer di Firenze. Ha scritto un articolo e un saggio su tale tema.

*Tedesco L.*
Professore associato e insegna Storia contemporanea e Storia e Didattica della Storia presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Dirige le collane Liberismi italiani dell'Istituto Bruno Leoni di Torino e Ulteriori Divergenze dell'Università degli Studi Roma Tre. È membro del Comitato scientifico della Fondazione Luigi Einaudi di Roma.

*Tilli C.*
Assistente sociale, dottore di ricerca e docente a contratto. Ha partecipato a

ricerche sul ruolo del servizio sociale nel contrasto alle povertà, nella tutela dei minori e durante la pandemia; ha pubblicato volumi e saggi su temi riguardanti servizio sociale e politiche sociali.

*Traversetti M.*
Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila.

*Uribe Tirado L.*
Full Professor presso la Facoltà di Psicologia, Università San Buenaventura di Medellín (Colombia). Svolge attività di ricerca sullo sviluppo della regolazione emotiva, la promozione dei comportamenti prosociali, la relazione tra pratiche genitoriali e adattamento di bambini e adolescenti in differenti contesti culturali.

*Vecchio G.M.*
Professore associato e Insegna Psicologia dello Sviluppo per l'Inclusione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca e intervento nell'ambito della prevenzione del disagio e della promozione del benessere nell'infanzia e nell'adolescenza.

*Villanova M.*
Professore associato, Direttore del Master clinico, forense e criminologico in Educazione affettiva e sessuale per l'infanzia, l'adolescenza e la genitorialita' e Responsabile dell'Osservatorio Laboratorio Tutela Rispetto Emozionale Età Evolutiva (O.L.T.R.E.E.E.).

*Vitiello M.C.*
Psicologo del Lavoro, Psicoterapeuta. Fondatore dello Studio Saperessere. Membro del consiglio direttivo di SIPLO. Coordina il gruppo di lavoro di Psicologia del Lavoro – Ordine degli Psicologi del Lazio. Insegna in Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni (Univ. Sapienza e Mercatorum). Consulente in organizzazione e formazione del personale, gestione HR e benessere lavorativo.

*Zava F.*
Dottore di Ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa, Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca sul ritiro sociale e sul funzionamento ed adattamento socio-emotivo nell'infanzia.

Questo volume raccoglie in due tomi i numerosi contributi presentati nell'ambito della Giornata della ricerca 2021 come nel quadro delle attività 2022 del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il lavoro nell'insieme costituisce la terza realizzazione di un percorso virtuoso che, aldilà della messa a sistema dell'accountability dipartimentale, vuole testimoniare la vitalità e la ricchezza di approcci della ricerca. Ne risulta un articolato panorama di progetti, percorsi ed esiti, realizzazioni individuali o lavori di gruppo che si muovono in un arco tematico che va dai processi educativi e formativi, con l'analisi di dispositivi, la valutazione degli apprendimenti e delle competenze, fino a dimensioni ed ambiti storico-sociali; assumendo come linee di orientamento e sviluppo i concetti di inclusione, mutamento e accoglienza; quindi dedicando attenzione specifica alle sperimentazioni metodologiche.

**Liliosa Azara**
Ricercatore universitario si occupa di studi di genere e storia sociale con una attenzione privilegiata all'evoluzione dei costumi nella seconda metà del XX secolo. È responsabile scientifico del progetto Learning City per la Città metropolitana di Reggio Calabria e coordina il progetto di Dipartimento sulle Learning Cities.

**Vincenzo Carbone**
Professore Associato in *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* (Sps/08) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, dove dirige TRANSIZIONI, Laboratorio di ricerca su mutamenti sociali e nuove soggettività. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono su processi migratori e trasformazioni urbane, transizioni scuola-lavoro e forme di precarietà.

**Barbara De Angelis**
Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, è Delegata del Rettore per il supporto all'inclusione e rappresentante dell'Università degli Studi Roma Tre nei Gruppi di Lavoro della RUS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile). Dirige il Corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Cassino e il Master in Storytelling. Si occupa di processi inclusivi secondo un'ottica di ricerca teorico-applicativa, con particolare riguardo ai dispositivi narrativi e alle dinamiche socio-emotive nell'azione educativa.

**Francesco Pompeo**
Professore ordinario e insegna Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove coordina anche l'*Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M. G. Favara"*. Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, L'E.N.S. di Lione e L'Universitad de la Habana, a Cuba. Da anni è impegnato nella ricerca sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, lavorando con enti pubblici e realtà associative.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI